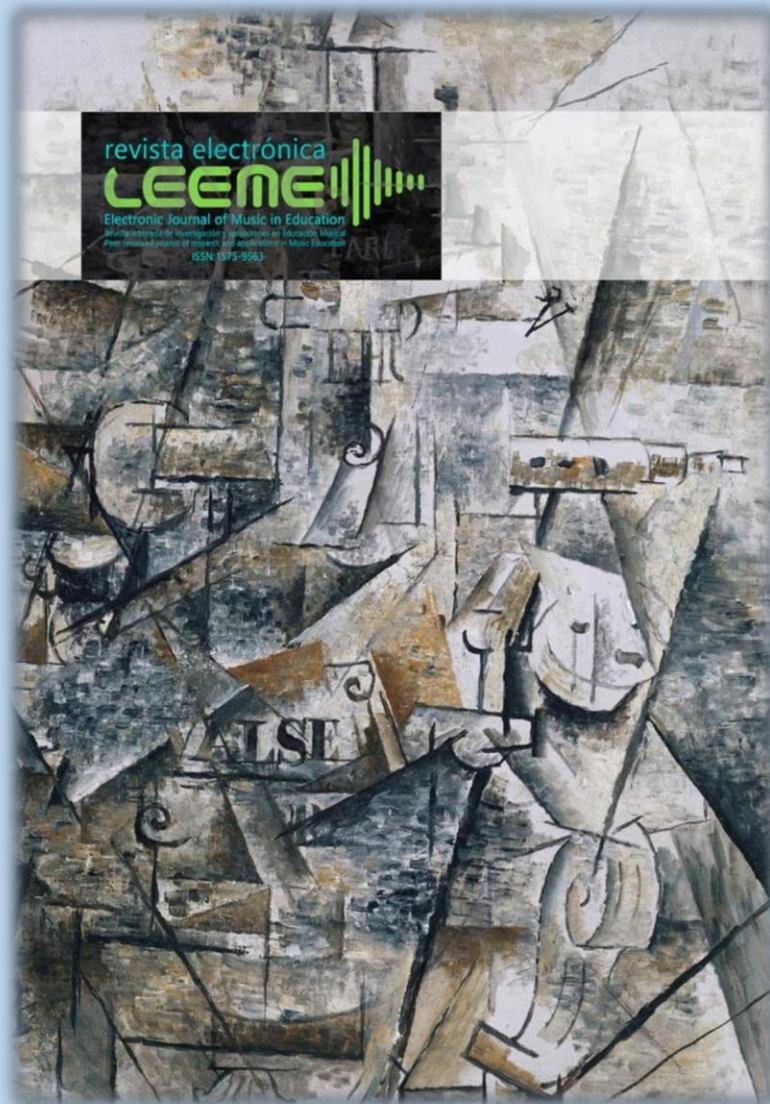




revista electrónica
LEEME

Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN:1575-9563

NÚM. 2 (1998): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos



Revista de la Lista Electrónica
Europea de Música en la Educación. nº 2

Octubre 1998

EL ENHANCED CD COMO HERRAMIENTA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL: ANÁLISIS DE "DESCUBRIENDO A FRANCISCO ALCÁZAR"*

Fernando Bautista Vizcaíno
Departamento de Cuerda
Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de G. Canaria

*Este artículo fue publicado en las Actas del Congreso Unimac 98 (Palma de Mallorca, septiembre de 1998).

ABSTRACT

El Enhanced CD (ECD) es un novedoso formato de CD-ROM que permite incluir dos sesiones: una de audio y otra con un interactivo. Este formato se revela como extremadamente útil para, entre otras cosas, la educación musical pues soporta la música misma con calidad CD estándar más un interactivo que puede llevar fotos, partituras, texto, vídeo, audio, gráficos, etc... con lo que las posibilidades de realización de material didáctico son verdaderamente excepcionales. En la presente comunicación se analiza un ECD creado en su totalidad por el propio autor. "Descubriendo a Francisco Alcázar" es un trabajo que describe con música, fotos, entrevistas en audio y vídeo, narraciones sonoras, etc. la vida y obra del guitarrista, compositor y pedagogo, padre de la guitarra clásica actual en Gran Canaria. El análisis incluye los siguientes apartados: medios y recursos necesarios para la producción, diseño de producción, integración curricular, evaluación del diseño.

0.- INTRODUCCIÓN

Cada vez son más y más sofisticadas las herramientas y los medios usados en la educación musical de cualquier nivel para transmitir los conceptos, los procedimientos y las actitudes: no en vano se dice que vivimos en la era de la información. Pues bien, en la presente comunicación analizaremos a través de un ejemplo, uno de los formatos más recientes que la tecnología del soporte CD ha dispuesto para transmitir audio de calidad junto con una aplicación interactiva.

La novedad del medio, el desconocimiento de las comunidades educativas o la reticencia de las casas comerciales, o seguramente, una combinación de todas ellas es la causa de que no se esté aprovechando ya de manera generalizada las extraordinarias posibilidades de este formato. Aún así, no tenemos excusa, pues la facilidad de uso de los programas a utilizar para confeccionarlo puede llevar a que los miembros cualificados en las disciplinas requeridas dentro de las comunidades educativas los realicen a medida y según sus posibilidades y necesidades.

Ese ha sido nuestro caso. Hemos puesto manos a la obra para ver si éramos capaces de realizar un CD-Plus o, como se denomina ahora, un Enhanced-CD (ECD a partir de ahora), a partir de la base de nuestra formación como educador y nuestra experiencia en el mundo informático y lo hemos conseguido, creemos, con dignidad y hasta con cierta calidad, pero sobre todo con efectividad, pues el trabajo realizado es capaz de transmitir con eficiencia, gracias a su soporte interactivo-audiovisual, nuestro mensaje. El trabajo que hemos realizado lleva por título: "Descubriendo a Francisco Alcázar" y muestra la música y la vida de este guitarrista, compositor y pedagogo, padre de la actual guitarra clásica en Gran Canaria.

1.- EL ENHANCED CD

El Enhanced CD Fact Book de la casa APPLE explica claramente en qué consiste el nuevo formato:

"Técnicamente hablando, el CD Plus usa la tecnología multisesión, que permite grabar dos sesiones separadas en el mismo disco. La primera sesión para el audio (16 bits y 44.1 khz.), la segunda sesión para los datos ROM. El lector de CD lee entonces la primera parte del CD como con cualquier disco de audio. El lector de CD nunca lee la parte de datos (que está grabada en la siguiente sesión), eliminando la posibilidad de error.

Pero para leer el CD Plus en el lector de CD-ROM, se necesitará instalar un nuevo software, o drivers multisesión en el disco duro. Esos drivers permitirán al lector mirar más allá de la sesión de audio para encontrar la sesión de datos ROM".

En nuestro caso no hemos llegado a utilizar la capacidad total del soporte (650 Mb.), sino unos 300 Mb. (casi 30 minutos) para la parte de audio (dado que era la capacidad que necesitábamos para grabar la pequeña producción compositiva de Francisco Alcázar) y otro tanto para el interactivo. En esta parte hemos recogido en diferentes pantallas su biografía basada en un estudio realizado por el musicólogo canario Lothar Siemens y enriquecida con fotos, entrevistas en vídeo a sus principales alumnos y grabaciones históricas de alguna de sus obras más populares.

2.- MEDIOS Y RECURSOS NECESARIOS PARA LA PRODUCCIÓN

2.1.- PARTE DE AUDIO

Para preparar la parte de audio digital del ECD necesitamos decidir de dónde la obtendremos.

En nuestro caso, y no existiendo un material previo, decidimos grabarla nosotros mismos. Utilizamos dos micrófonos 414 B-TL II de AKG conectados a una mesa de sonido SOUNDCRAFT modelo LITE que llevaba la señal a un dat SONY modelo PCM-2600. Buscamos una sala de conciertos (agradecimientos al Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de GC) e hicimos la grabación de guitarra solista.

Una vez obtenidas las tomas de sonido, volcamos las válidas a un ordenador POWERMAC 8100 de APPLE con un disco externo SCSI marca CONNER a través de la tarjeta de sonido SESSION 8 de DIGIDESING. Allí usando el software SESSION 8 1.1. de la misma marca editamos hasta dejar los temas a nuestro gusto.

Más tarde para dar los últimos toques al material lo introdujimos en un "viejo" PERFORMA 630 de APPLE a través de la tarjeta de audio CBX-D5 de YAMAHA para arreglar temas de tempo, normalización, añadido de reverberación y otros con el software LOGIC-AUDIO de EMAGIC, consiguiendo nuestro master en calidad profesional.

Si hubiéramos tenido ya el material sonoro grabado, nos hubiera bastado introducirlo en el ordenador a través de cualquiera de las tarjetas de sonido usadas.

Hay que señalar que para tratar el audio digital necesitamos discos duros grandes (1 minuto de audio digital en estéreo de 16 bit y 44.1 Khz. consume 10 Mb.) y rápidos (² 14 ms. de acceso). Para nosotros fue suficiente con discos JAZ de IOMEGA.

2.2.- PARTE INTERACTIVA

Para el interactivo trabajamos en el PERFORMA 630 de APPLE y preparamos las pantallas con PHOTOSHOP 3.0.5 de ADOBE y los rótulos casi todos con TYPE TWISTER 1.0 de ALDUS. Las fotos las digitalizamos con el escáner de APPLE modelo 600/27.

Los vídeos los grabamos con una cámara SONY modelo CCD-V200E, recogiendo el audio con el micrófono lavalier LX de SHURE. Posteriormente los digitalizamos a través del APPLE VÍDEO SYSTEM a 15 fpm., suficiente para el soporte deseado.

La edición del vídeo se realizó con el VIDEOSHOP 2.0 de AVID.

El sonido utilizado en el interactivo fue digitalizado a través de la tarjeta CBX-D5 de YAMAHA y posteriormente volcado a MOVIE PLAYER 2.5 que lo convertía de 16 a 8 bits.

Para los textos tipo karaoke se usó el SIMPLETEXT y el LYRIC SYNCHRONIZER 1.0 ambos de APPLE.

El ensamblaje de todo el material interactivo se realizó en el APPLE INTERACTIVE MUSIC TOOLKIT 1.0

2.3.- ENSAMBLAJE FINAL

La grabación material del ECD se realizó sobre un POWERMAC 6100 de APPLE usando el TOAST PRO 3.0 de ASTARTE para reunir los ficheros de audio y el interactivo. El grabador utilizado fue el RCD 4X4 de PINACLE.

3.- DISEÑO DE PRODUCCIÓN

3.1.- DESTINATARIOS Y OBJETIVOS

Antes de empezar a diseñar el ECD hemos pensado en sus posibles destinatarios y hemos descubierto que podría interesar a los alumnos de guitarra de conservatorio, estudiantes de secundaria de Canarias (cultura musical autóctona) y amantes de la guitarra en particular o de la música en general.

¿Qué objetivos nos hemos planteado al iniciar este proyecto?, los siguientes:

-Volcar en un continente único pero hipermedia todos los datos textuales, sonoros y visuales significativos sobre la persona de Francisco Alcázar.

-No se pretende ser enciclopédico con respecto a la información que se ofrece del personaje, sino plantear los contenidos -seleccionados, pero no sesgados- de manera que resulten atractivos para los posibles destinatarios del material.

-Hacer un uso creativo de los diferentes medios usados (foto, vídeo, sonido, dibujo,...), de manera que el recorrido por el ECD se haga ameno y entretenido.

3.2.- GUIONES

3.2.1.- GUIÓN TEMÁTICO

Como guión temático hemos distinguido las siguientes partes:

-Presentación de Francisco Alcázar, de su persona y obra.

-Su vida: acercarnos al hombre, fotos, comentarios de conocidos...

-Su obra, su música: partituras, audio,... comentarios y análisis.

-Cómo le vieron sus contemporáneos: entrevistas con sus alumnos y conocidos...

3.2.2.- GUIÓN LITERARIO

El guión literario contiene las siguientes categorías

3.2.2.1.- Parte de audio

Integral para guitarra de F. Alcázar, compuesta por los siguientes títulos: Motivos canarios (2 versiones), El canto de Laila, La guitarra de Mulay-Jilaly, En la mezquita, La caravana del caid Mohatar, El castillo del

general Prim, Josefina, La alborada de tito Henríquez, Mesty ben said y Pinki. Grabación realizada por el autor en Junio de 1996 en el auditorio del Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de GC. Grabaciones antiguas de obras de Alcázar por su discípulo Efrén Casañas y fragmentos de una conversación entre Alcázar y Joaquín Prats y Olimpiades García.

3.2.2.2.- Parte escrita

Textos de Lothar Siemens sobre F. Alcázar y títulos de pantallas y elementos.

3.2.2.3.- Parte gráfica

Fotos y dibujos de F. Alcázar y de cosas y personas de su entorno. Partituras manuscritas de Alcázar, Joaquín Prats y Lothar Siemens. Diseños de fondos y texturas para las pantallas.

3.2.2.4.- Vídeos

Entrevistas con alumnos y amigos de F. Alcázar.

3.2.3.- GUIÓN TÉCNICO

El guión técnico o story board (del documento multimedia) comprende los contenidos por pantallas.

3.2.3.1.- [Pantalla inicial \(0\)](#)

Gráficos:

- Foto de Alcázar.
- Textura de fondo.

Textuales:

- Título del ECD.

Botones:

- Acceso a una pequeña semblanza de Alcázar.
- Acceso a la pantalla del CD (pant.1).
- Acceso a la obra de Alcázar.
- Acceso a la biografía de Alcázar.
- Acceso a los discípulos de Alcázar.
- Acceso a la salida del documento (pasando por los créditos).
- Acceso a ayuda de pantalla.

Sonido:

- Semblanza de Alcázar (texto hablado)

3.2.3.2.- Pantalla con todos los títulos del CD (1)

Gráficos:

-Foto de Alcázar con Joaquín Prats en Porzuna.

-Enmarque de textura.

Textuales:

-Título de la pantalla.

-Título del CD y de cada uno de los tracks.

Botones:

-Cada nombre de track es un botón que lleva a dicho track.

-Acceso a pantalla inicial (pant.0)



Pantalla 0

-Acceso a la salida del documento (pasando por los créditos).

-Acceso a ayuda de pantalla.

-Acceso a pantalla sobre la obra.

- Acceso a pantalla sobre la biografía.
- Acceso a pantalla sobre los discípulos.

Sonido:

- Todo el audio del CD.

3.2.3.3.- Pantalla sobre la biografía de F. Alcázar (2)

Gráficos:

- Foto de Alcázar.
- Foto de María (su compañera).
- Foto de instrumento musical.
- Dibujo de hombre en camello.
- Foto de mujer con guitarra.
- Textura de fondo.

Textuales:

- Título de la pantalla.
- Títulos de botones.

Botones:

- Acceso a la información sobre su vida (sonora): varios botones (según la parte que se quiera oír).
- Acceso a pantalla inicial (pant. 0).
- Acceso a la salida del documento (pasando por los créditos).
- Acceso a ayuda de pantalla.
- Acceso a la pantalla del CD (pant.1).

Sonido:

- Información sobre su vida en audio (textos hablados).

3.2.3.4.- Pantalla sobre la obra de Alcázar (3)

Gráficos:

- Foto de Alcázar.
- Texturas de fondo.

Textuales:

- Título de pantalla.
- Títulos de botones.

Botones:

- Acceso a la información sobre su obra.
- Acceso a pantalla inicial (pant.0).
- Acceso a salida del documento (pasando por los créditos).
- Acceso a ayuda de pantalla.
- Acceso a la pantalla del CD (pant.1).
- Acceso a las pantallas sobre su obra. (3.1, 3.2, 3.3)

Sonido:

- Información sobre su obra en audio (textos hablados).

3.2.3.5.- Pantalla de los discípulos y amigos de Alcázar (4)

Gráficos:

- Foto de Alcázar con Joaquín Prats.
- Caricatura de Alcázar por Martínez.
- Texturas de fondo.

Textuales:

- Título de pantalla.
- Títulos de botones.

Botones:

- Acceso a las pantallas sobre sus diferentes discípulos y amigos (4.1, 4.2, 4.3, 4.4).
- Acceso a pantalla inicial (pant. 0).
- Acceso a salida del documento (pasando por los créditos).
- Acceso a ayuda de pantalla.
- Acceso a la pantalla del CD (pant.1).

3.2.3.6.- Pantalla con los créditos.

Gráficos:

- Foto del autor con F. Alcázar.
- Textura de fondo.

Textuales:

- Créditos del trabajo.

Botones:

-Acceso a pantalla inicial (pant.0).

-Acceso a salida definitiva del documento.

4.- INTEGRACIÓN CURRICULAR

4.1.- CONCEPTOS

Alcázar como persona y músico.

Su huella en la sociedad.

Su música.

4.2.- TEMPORALIZACIÓN

Una clase de una hora.

4.3.- OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Conocer la persona y la obra de Francisco Alcázar.

Identificar algunos rasgos de su obra.

Conocer las opiniones de la gente que convivió con él.

Desenvolverse libremente por un medio interactivo: el ECD

Apreciar la música de Alcázar.

Observar los recursos gráficos (diseños de pantallas, fotos y vídeos) empleados y su forma de utilización.

Valorar la importancia de F. Alcázar en la consecución del actual desarrollo de la guitarra en Canarias.

Apreciar su obra.

Respetar y comprender la obra de los músicos históricos.

4.4.- CONTENIDOS

4.4.1.- CONCEPTUALES

Conocimiento de la vida y obra de F. Alcázar.

Localización estética de su obra.

Conocimiento del proceso musical desencadenado a partir de F. Alcázar.

4.4.2.- PROCEDIMENTALES

Escucha activa de la obra de F. Alcázar.

Visión de fotos de Alcázar y sus contemporáneos, como documento histórico.

Audición de comentarios sobre su vida y obras.

4.4.3.- ACTITUDINALES

Valoración de la obra de F. Alcázar, como músico canario.

Apreciación hacia los músicos que nos han precedido.

Estímulo a la curiosidad por los músicos canarios.

4.5.- METODOLOGÍA

4.5.1.- ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTOS PREVIOS: INTRODUCCIÓN AL ECD

Explicar al alumno qué es un soporte multimedia (con ejemplos) y cómo desenvolverse por él.

Realzar la figura de F. Alcázar para suscitar interés por ella.

4.5.2.- ACTIVIDAD DE DESARROLLO: NAVEGACIÓN POR EL ECD

Dejar al alumno que navegue por el ECD libremente (individualmente o de dos en dos).

4.5.3.- ACTIVIDAD DE SÍNTESIS-RESUMEN

Preguntar (para respuesta oral) al alumno por su impresión del ECD y de F. Alcázar.

Preguntar (para respuesta escrita) que resuma lo más importante de la vida y obra de F. Alcázar.

5.- EVALUACIÓN DEL DISEÑO

5.1.- EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS Y DE COMUNICACIÓN

El ECD sobre F. Alcázar se plantea como una respuesta globalizadora (en el sentido de acceder al navegante con varios elementos: audio, imagen, vídeo, texto) y efectiva para que el usuario acabe con una idea bastante exacta de lo que ha supuesto F. Alcázar en el desarrollo de la escuela guitarrística grancanaria.

El planteamiento tecnológico (tanto por el programa de autor elegido como por la forma de navegar por el ECD, ...) está subordinado a la finalidad didáctica del CD, incluso la dificultad extra del formato (CD multisesión) es, de cara al usuario, de sencillo manejo: ni siquiera tiene que poseer un ordenador para acceder a la parte de audio, con un simple lector de CD podrá escuchar las composiciones.

El planteamiento disciplinar se enfoca desde aspectos históricos y, levemente, de análisis formal de la música en cuestión. No se olvide que el guión literario estaba dado (a excepción de en las entrevistas), y sólo se ha modificado lo mínimo para hacerlo coherente con los medios empleados. No se entra en aspectos de estudio más profundo de la música debido en parte a la adaptación al guión preestablecido y en parte a las limitaciones del programa de autor empleado (es una versión inicial: 1.0).

5.2.- EVALUACIÓN DEL GUIÓN DE CONTENIDOS

La estructura interna del ECD arranca de tres grandes bloques: la obra de F. Alcázar, su biografía y sus discípulos y amigos. Cada bloque tiene su pantalla principal de la que arrancarán otras que las desarrollan. Además existe una pantalla a la que se puede acceder desde cualquier sitio, que es la de la música del CD de audio. Como pantallas extras están las de ayuda y la de créditos.

La organización de la información viene dada por la estructura interna del interactivo aunque en cada pantalla suele haber elementos comunes como son las fotos ilustrativas y el texto hablado (audiovisual) que trata sobre el tema de la pantalla en sí. Además puede haber información auditiva o audiovisual.

A nivel semántico se centra en los significados denotativos preferentemente, pero hay alguna chispas de colores connotativos en algunas pantallas (la mujer y la guitarra en la pantalla sobre la biografía, por ejemplo).

5.3.- EVALUACIÓN DEL GUIÓN LITERARIO

La selección de la información se basa en la cantidad-tipo de la misma que hay sobre el tema de cada pantalla, así como en la relevancia y pertinencia de la misma y el espacio real para acceder a ella con la menor confusión posible. La distribución-elección del contenido-medio ha tenido en cuenta, por ejemplo, las posibilidades audiovisuales de los textos frente a la posibilidad, siempre fatigosa, de la lectura de los mismos en pantalla, pero el factor paradigmático de la elección de los medios ha pretendido no ser uniforme para jugar en la medida de lo posible con el factor sorpresa.

La ordenación suele depender del factor estético del diseño de la pantalla. Se ha tratado de variar las relaciones sintagmáticas de los elementos de cada pantalla a fin de lograr un ritmo siempre nuevo, así por ejemplo, hay pantallas que se basan en una única imagen, otras en la combinación de varias alrededor de una principal, otras en la combinación de varias sin liderazgo de ninguna, otras en las que el texto predomina sobre la imagen,...

En la distribución de los contenidos en relación a los medios empleados, sale ganando el componente audio frente a los demás (como no podía ser menos en un trabajo sobre un músico), aunque la parte visual es bastante rica también, dándonos una imagen bastante aproximada de la juventud y madurez de Alcázar (desgraciadamente no pudimos conseguir imágenes de su infancia). El audiovisual también cobra importancia con los textos hablados y los vídeos.

La interactividad del ECD es aceptable y flexible a las peticiones del usuario. El navegante puede acceder a información de carácter diferente y sobre diferentes medios, y siempre decidir el camino a tomar o la duración de la información a recibir.

La navegación es bastante fluida desde el momento que se puede interrumpir el transcurso de cualquier audiovisual para acceder a otro o cambiar de pantalla. Además hay elementos explícitos (botones reconocibles como tales) y elementos semiescondidos (botones que aparecen cuando el ratón pasa sobre ellos) que convierten el paso por cada pantalla en una pequeña investigación visual. Hay también ayudas en todas las pantallas y los pocos elementos iconográficos para desplazarse son fácilmente reconocibles. El recorrido no tiene por qué ser lineal, pues se puede cambiar de recorrido prácticamente desde cualquier pantalla.

5.4.- EVALUACIÓN DEL GUIÓN TÉCNICO

Hemos tratado de realizar un interfaz agradable para el usuario con pantallas claras y amigables, aunque, como ya dijimos, manteniendo un poco la incertidumbre de los botones ocultos. Los elementos espaciales se presentan en armonía con las texturas de fondo y los textos y vídeos no queriendo crear ningún ambiente especial que no fuera la presentación de la vida y obra de un músico clásico.

La interactividad ha quedado ligeramente mermada en los textos hablados y en los vídeos, que deberían haberse podido controlar desde ellos mismos (ir al comienzo, interrumpirlos, recorrerlos imagen a imagen,...) pero problemas técnicos lo impidieron.

En cambio la organización del story board en lo referente a la disposición de pantallas y a sus posibles recorridos ha sido tal cual se pensó.

5.5.- EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN

Reconocemos que el proceso de producción ha reportado ciertas dificultades, no por no haber planificado un story board inicial sino debido a desconocer las posibilidades reales del programa de autor lo que nos hizo plantearnos y rehacer pasos constantemente.

Las realizaciones en cada medio han sido las suficientes para la consecución del objetivo del ECD. Por un lado la grabación, edición y masterización del audio del CD ha sido realizado a la altura del estándar de mercado (estéreo, 16 bits y 44.1 khz.) con una calidad digna de cualquier CD comercial. El audio restante (textos hablados, grabaciones antiguas y entrevistas) ha quedado en mono, 8 bits y 22 khz. debido a las exigencias de capacidad del CD pero con calidad suficiente para la comprensión del mensaje.

El vídeo ha sido digitalizado con una tarjeta excesivamente casera (15 fpm.), aunque ha sido suficiente para transmitir las entrevistas. Tal vez se echa de menos una pantalla un poco mayor, pero tal vez hubiera tenido problemas de capacidad.

Los textos sonoros en calidad de 8 bits se escuchan con suficiente claridad, mientras el texto (de tamaño tal vez un poco pequeño) discurre por la pantalla.

Los diseños de pantallas son, creemos, adecuados a los mensajes que transmiten.

La integración de los diferentes medios se produce de manera natural y cada uno de ellos tiene un papel pertinente respecto a la función que se le presupone.

Respecto a la interactividad, posee toda la que el programa de autor ha dejado realizar (ya que no pudimos usar con éxito los manejadores de los documentos QUICKTIME ni pudimos acceder a un minuto-segundo concreto de los tracks de audio como el programa aseguraba) cosa que hubiera posibilitado el análisis formal de las composiciones, por ejemplo.

La producción para las dos plataformas más extendidas del mercado MAC y PC compatible asegura su difusión.

Las instrucciones de uso vienen dadas en el interior de la carpetilla y en el interior del ECD.

6.- CONCLUSIÓN

¿Por qué usar el formato ECD para la enseñanza musical? Una amplia respuesta a esta cuestión excedería el ámbito de la presente comunicación: deberíamos hablar de la superioridad de los soportes interactivos frente a los tradicionales (partituras, textos, imágenes, discos,...) e incluso de aspectos como la motivación, el edutainment o la cultura de la imagen, etc. Baste decir que el soporte que proponemos puede contener todos los formatos anteriormente citados y algunos más y además relacionarlos respondiendo a los deseos del individuo que los recorre... ¿alguien ofrece algo más? Creemos que difícilmente. Todo ello unido a la solidez del soporte físico y a su facilidad de uso, nos lleva a considerar el ECD como una tierra de promisión hasta ahora prácticamente virgen en el campo de la educación musical.

7.- BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

APARICI, R. (1987) Imagen, Vídeo y Educación. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

APARICI, R. (Coord) (1993) La revolución de los medios audiovisuales. Madrid: De la Torre.

APARICI, R. (Comp.) (1996) "Compendio de lecturas" del curso de Nuevas Tecnologías y Educación. Madrid: Uned.

BOSSUET, G. (1985) La computadora en la escuela. Buenos Aires: Paidós

FERRÉS PRATS, J - MARQUÉS GRAELLS, P (1997) Comunicación educativa y nuevas tecnologías. Barcelona: Praxis.

MARTÍ, E. (1992) Aprender con ordenadores en la escuela. Barcelona: Ice-Horsori

PFEIFFER, A. y GALVÁN, J. (Ed.)(1985) Informática y Escuela. Madrid: Fundesco

SIEMENS, L. y BAUTISTA, F. (1996) Francisco Alcázar: Obras para guitarra. Las Palmas GC: Cabildo Insular de Gran Canaria

VARIOS (1997) The Enhanced-CD Fact Book de APPLE (Bajado de internet)

Manuales del hardware y software utilizados.

PANTALLAS DEL CD

[Pantalla 0](#)

[Pantalla 2](#)

[Pantalla 3](#)

[Pantalla 9](#)

[Pantalla 11](#)

[Pantalla 15](#)



Volver al índice de la revista



**Revista de la Lista Electrónica
Europa de Música en la Educación. n° 2**

Octubre 1998

Educación musical en Italia tra tradición e innovación*

Maria Cecilia Jorquera Jaramillo

*** publicado in:**

Oebelsberger, Monika und Reinstadler, Wolfgang (Herausgeber), Musikpädagogik. Tradition und Herausforderung. Festschrift für Josef Sulz zum 65. Geburtstag. Verlag Müller - Speiser, Anif / Salzburg 1996.

(Oebelsberger, Monika e Reinstadler, Wolfgang (a cura di),

Pedagogia della musica. Tradizione e sfida. Pubblicazione realizzata per il 65esimo compleanno di Josef Sulz. Editore Müller - Speiser, Anif / Salzburg 1996.

1. Premessa

Un fatto che non si può trascurare per comprendere come l'educazione musicale si inserisce nel suo contesto è il significato, cioè il valore che viene assegnato alla musica dalla società. Questo naturalmente non è un fatto che riguarda esclusivamente l'Italia, ma invece, qualunque nazione. Le situazioni particolari dei singoli territori riflettono come la musica venga considerata dalla comunità e dagli individui che la costituiscono. Certamente la storia di ogni singolo territorio costituisce elemento determinante riguardo i risultati: il valore assegnato alla musica e all'educazione musicale è sicuramente il frutto di una lunga elaborazione socioculturale in cui si intrecciano numerosi eventi di varia natura. Ma prendere in esame la storia italiana per rendersi conto dei motivi che hanno portato ad attribuire tardivamente valore educativo alla musica nella scuola sarebbe troppo lungo e perciò in questa sede prenderemo in esame il valore che è assegnato alla musica in termini di scelte istituzionali. Dai programmi emessi dal ministero della Pubblica Istruzione per le scuole, a partire da quella materna e a cominciare dall'inizio della Repubblica potremo desumere dati utili a comprendere la realtà odierna, senza dover cercare nella storia dei secoli passati.

Un ulteriore elemento che consente di misurare lo stato dell'educazione musicale in un territorio sono i temi ai quali si avvicinano con più frequenza e con maggior interesse gli insegnanti nei corsi e seminari destinati al loro aggiornamento. In Italia esiste, a questo proposito, un'istituzione che documenta le iniziative di aggiornamento autorizzate dal Ministero della P. I. Tuttavia ne rimangono escluse numerosissime iniziative portate avanti da associazioni, proprio perché molto spesso non giungono ad avere il privilegio dell'autorizzazione ministeriale per i loro corsi, che rimangono ciononostante molto validi, più frequentati dagli insegnanti e, molto spesso, più interessanti nei loro contenuti. Certamente nell'ambito associativo la Società Italiana per l'Educazione Musicale ha svolto fin dalla sua fondazione, verso la fine degli anni Sessanta, un ruolo determinante. Questo tuttavia sarà un argomento che non affronteremo in questa sede, perché richiederebbe una seria ricerca per così fornire dati certi.

Infine, termometro che riferisce sulle innovazioni più diffuse è, naturalmente, il mercato. Al di là dell'incremento nelle vendite di strumenti musicali a partire dal momento in cui l'educazione musicale è diventata obbligatoria nella scuola media, vi è un altro indice. La vendita di testi per le scuole riflette le scelte didattiche preferite dagli insegnanti e, dunque, quali sono le caratteristiche dell'educazione musicale

più comunemente svolta nelle scuole. Dedicheremo infatti un paragrafo a questo argomento, che risulta essere molto più incoraggiante se confrontato con la realtà istituzionale. Evidentemente le istituzioni rimangono qualche passo indietro rispetto alla realtà di fatto dell'educazione in Italia.

2. La tradizione dei Conservatori e la formazione degli insegnanti

L'educazione musicale in Italia deriva dalla lunga tradizione della formazione professionale nata nei Conservatori in tempi ormai lontani. L'insegnamento della musica ha origine dalla formazione dei cantori delle cappelle ecclesiastiche e, successivamente, di quelle nobiliari. I Conservatori erano infatti istituzioni destinate a raccogliere i "trovatelli" per dare loro una possibilità di svolgere un mestiere e, fra questi, vi era anche quello del cantore delle cappelle. Caratteristica della tradizione formativa dei musicisti in Italia è il rapporto tra maestro e alunno, una tradizione "artigianale" che si può paragonare a quanto avviene tra artigiano e apprendista. Un tale insegnamento si concentra sugli insegnamenti tecnici indispensabili all'esercizio del mestiere.

La diretta discendenza della formazione musicale odierna da quanto veniva insegnato negli antichi Conservatori a tutt'oggi mantiene la sua influenza sulla preparazione dei musicisti professionisti. La conseguenza di ciò è il fatto che la mentalità del musicista italiano, e cioè anche quello che si impegna nell'insegnamento dell'educazione nella scuola di base, è ancora oggi molto legata alla mentalità "artigianale" e tecnicistica del musicista proveniente dal vecchio Conservatorio. L'immagine più diffusa del musicista professionista è quella dello strumentista, e l'insegnante di musica dovrebbe essere dunque un professionista fondamentalmente dedicato alla pratica esecutiva della musica che conosce in modo approfondito nei suoi aspetti tecnici.

Attualmente i mutamenti nella mentalità dei musicisti sono affidati all'iniziativa individuale, e cioè alle occasioni che ognuno cerca individualmente per aggiornarsi o intraprendere strade diverse rispetto a quelle proposte dalla formazione istituzionale. Fortunatamente sono sempre più numerosi i musicisti e gli insegnanti che portano innovazione dentro all'istituzione conservatoriale che stenta ad adeguarsi ai tempi e alla convivenza con nazioni europee che, in questo ambito, dimostrano una maggiore apertura. E' molto difficile poter fare un panorama sulla realtà dell'insegnamento nei Conservatori italiani, proprio perché le metodologie sono affidate ai singoli e non vi è una larga discussione sui problemi che ognuno affronta nel proprio lavoro quotidiano. I programmi di insegnamento sono ormai vecchi e solo l'iniziativa dei singoli permette che essi non rimangano l'unico riferimento per la preparazione dei musicisti.

Il musicista proveniente da una formazione conservatoriale che intende dedicarsi all'insegnamento si trova a dover affrontare compiti che prima non gli erano mai stati richiesti: la sua formazione è prevalentemente tecnica e quella culturale è abbastanza ristretta, limitandosi agli aspetti strettamente legati alla musica. Manca dunque una visione più vasta della cultura che gli possa consentire di affrontare i compiti dell'educatore, oltre a quelli riguardanti possibilità progettuali richiesti non soltanto dalla scuola ma anche nei rapporti con associazioni, enti e istituzioni. All'interno del Conservatorio fanno eccezione i musicisti che vengono formati nelle Scuole di Didattica della Musica, che fin dall'anno scolastico 1992/93 rilasciano diplomi con valore legale analogo a quello di un qualsiasi altro diploma di Conservatorio. In questa Scuola, costituita da cinque insegnamenti impartiti per quattro anni di corso e a cui si accede in seguito a studi quinquennali o settennali oppure alla fine degli studi decennali, vengono preparati insegnanti non specializzati in un particolare ambito dell'insegnamento musicale.

Senza alcun dubbio la Scuola di Didattica della Musica è oggi sede di diffusione di idee innovative all'interno del Conservatorio. Tuttavia ancora non ha la posizione centrale che meriterebbe, vale a dire gli studi non costituiscono titolo obbligatorio ed esclusivo per accedere all'insegnamento nella scuola di base e nelle sedi dove viene insegnata la musica.

Un'altra formazione a cui possono accedere gli insegnanti di educazione musicale è quella universitaria in Discipline delle Arti, della Musica e dello Spettacolo. In questo caso l'ingresso alla formazione universitaria è analogo agli altri corsi di laurea e non è richiesta una specifica formazione musicale. Ne risulta che gli insegnanti in possesso della laurea in DAMS dispongono di scarse competenze tecniche musicali ma hanno una formazione culturale che supera largamente quella dei loro colleghi diplomati in Conservatorio. Inoltre, i

laureati in DAMS non hanno possibilità di accedere alle Scuole di Didattica della Musica dei Conservatori, perché il loro titolo di studio non è compreso fra quelli previsti per l'ammissione in tali corsi. Ci troviamo dunque di fronte a due categorie di insegnanti: da una parte, quelli formati in Conservatorio con competenze specializzate nell'ambito tecnico e competenze culturali sicuramente insufficienti e, dall'altra, quelli provenienti dalla formazione universitaria le cui competenze tecniche sono affidate alla iniziativa individuale ma con competenze culturali vaste.

Come abbiamo già affermato in precedenza, le istituzioni si adattano tardivamente alla realtà che avanza e in questo il Conservatorio non costituisce un'eccezione: l'innovazione verrà, dunque, dal suo interno, dalla pratica didattica degli insegnanti stessi e dall'integrazione di nuovi insegnanti formati probabilmente nelle Scuole di Didattica. Un'altra possibilità è costituita dagli insegnanti plurititolati, sempre più frequenti oggi. Così molti studenti diplomati in Conservatorio si avvicinano alla formazione universitaria. Ne risulta che è molto difficile fare un esatto panorama del livello di innovazione reale dell'educazione musicale, perché essa si verifica in particolare nella pratica didattica.

La mentalità tecnica si fa inoltre sentire anche nella formazione degli insegnanti delle scuole elementari: la valenza culturale della musica viene largamente trascurata, mentre si considera irrinunciabile l'insegnamento del solfeggio e del canto corale. L'Istituto Magistrale, ancora oggi legato a questo tipo di dettato istituzionale, non è più in grado di formare insegnanti di scuola elementare competenti anche in materia musicale, almeno in modo adeguato per poter rispondere alle esigenze odierne della scuola di base. Gli istituti regionali per la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento educativo fanno quanto è possibile per allargare la formazione degli insegnanti, ma le ore dedicate a questo compito non sono certamente sufficienti per lo scopo ambizioso che sarebbe quello di colmare le lacune lasciate dalla precedente formazione, in relazione ai compiti dell'insegnante nella scuola, così come si configura oggi. Tuttavia, gli insegnanti delle scuole elementari oggi devono essere in possesso di un titolo universitario e qui la legislazione non è sufficientemente aperta ad accettare la apposita formazione pedagogico-musicale che l'insegnante può aver completato in Conservatorio. Ci rallegriamo comunque del fatto che fra gli studenti che frequentano la Scuola di Didattica della Musica capita di incontrare anche insegnanti o aspiranti all'insegnamento nella scuola elementare. Questi comunque non rappresentano che un numero esiguo di persone.

3. I testi dei programmi e le metodologie

L'istruzione pubblica italiana pone le sue basi con la legge Casati del 1859. A partire da questo momento la musica viene considerata a volte essenziale, per motivazioni che oggi potremmo ritenere discutibili, e in altri momenti sembra essere confinata nell'angolo delle attività marginali e non fondamentali per la formazione del comune cittadino.

Inizialmente non si parla di "educazione musicale", ma molto più frequentemente viene usata la dizione "canto" oppure anche "canto corale". Le caratteristiche dell'insegnamento musicale di allora erano molto simili a quelle della formazione dei musicisti in Conservatorio: era essenziale il solfeggio e l'apprendimento della musica attraverso l'apprendimento della sua grammatica, cioè della tradizionale teoria. Questo indirizzo tecnicistico dell'insegnamento era comunque in contraddizione con gli scopi che alla musica venivano assegnati, e cioè essenzialmente quelli del rilassamento e del divertimento, oltre a essere considerata mezzo per sperimentare forti emozioni. Così essa viene confinata in una posizione marginale nel contesto educativo e le si attribuisce un ruolo secondario se confrontata con gli altri insegnamenti scolastici. In termini di metodologia la contraddizione è palese: l'insegnamento della musica è concentrato sulla sua grammatica, ma la sua funzione dovrebbe essere quella di un'attività spontanea e non obbligatoria; la musica non ha, in altre parole, valore formativo.

Gli insegnamenti di Dalcroze che già si andavano diffondendo in Europa verso la fine dello scorso secolo cominciarono il loro ingresso nel territorio italiano in tempi successivi e, comunque, non in modo capillare. Un illustre esempio di questa diffusione è stato il lavoro di Laura Bassi, anche se lei non amava definirsi "dalcroziana".

Tuttavia la tradizione pedagogica italiana ha i propri rappresentanti, le cui idee, come ad esempio quelle di Maria Montessori, hanno avuto riconoscimenti in tutto il mondo. Le idee di alcuni pedagogisti italiani hanno

avuto effetti nei testi istituzionali elaborati dal Ministero della P. I. Così il pensiero delle sorelle Agazzi e anche quello di Maria Montessori vengono accolti nei programmi di inizio secolo. Il lavoro dei pedagogisti italiani ha avuto conseguenze concrete soprattutto nell'ambito della scuola materna ed elementare, ma la musica mantiene per decenni la sua situazione marginale nella scuola.

La dizione "educazione musicale" entra in uso nel linguaggio istituzionale soltanto nel 1963, quando essa viene introdotta nella scuola media unificata. Tuttavia la presenza dell'educazione musicale rimane inizialmente marginale: viene resa obbligatoria soltanto nel primo anno, mentre nei due anni successivi essa rimane disciplina facoltativa, oltre a essere descritta nei programmi come "componente dell'educazione artistica" e cioè come attività non autonoma. Dobbiamo aspettare il 1979 perché l'educazione musicale entri nella scuola con i diritti e il valore delle altre discipline: finalmente è una disciplina autonoma a cui sono concesse due ore settimanali nei tre anni della scuola media. Possiamo dunque affermare che a partire da questa data alla musica viene assegnato valore educativo non soltanto perché essa è mezzo per il rilassamento degli alunni oppure offre loro l'esperienza degli stati emotivi intensi durante l'ascolto di brani musicali. La musica viene finalmente considerata anche disciplina capace di mettere in moto processi cognitivi.

La musica nella scuola elementare fino al 1985 risente della mentalità tecnicistica che abbiamo nominato in precedenza, ma oggi l'Italia può vantare dei programmi che concedono spazio alla "educazione al suono e alla musica". Dunque, la musica è attualmente presente dalla scuola materna all'Istituto Magistrale, grazie a testi ministeriali moderni e abbastanza innovativi, caratterizzati dal loro carattere non prescrittivo ma flessibile e indicativo.

L'influsso di didatti europei, come ad esempio Kodály e Orff, è riconoscibile già nel testo ministeriale del 1963, ma contemporaneamente si stavano già sviluppando idee più tipicamente italiane. La diffusione della semiologia, in particolare grazie a Umberto Eco e, in ambito musicale, con i lavori di Gino Stefani, porta a sviluppare una didattica che si dimostra particolarmente interessante nelle sue metodologie. L'attività centrale dell'educazione musicale italiana diventa così l'ascolto cioè l'attività più frequente del comune cittadino una volta terminata la formazione scolastica, ma senza che con ciò vengano trascurate la pratica e l'invenzione. Concetto centrale delle proposte di Gino Stefani è quello di "competenza musicale di base", che considera tutte le esperienze culturali di ognuno come punto di partenza per il lavoro educativo. Il sapere musicale implicito, acquisito per via culturale viene così valorizzato e reso consapevole per poi essere arricchito con altre esperienze.

4. L'editoria scolastica

Come abbiamo affermato precedentemente, la realtà educativa procede al pari con i tempi mentre le istituzioni stentano ad aggiornarsi. Le innovazioni si fanno sentire nella pratica educativa concreta e questa è riflessa soprattutto nelle proposte divulgate dai libri di testo per la scuola. In Italia non esistono limitazioni legali per la pubblicazione di testi: ogni autore, si rivolge con la sua proposta a un editore il quale, secondo i propri piani editoriali, determina se la proposta è meritoria di essere pubblicata. Le pubblicazioni devono tenere conto innanzitutto del testo ministeriale, ma non dovrebbero nemmeno trascurare le esigenze del mercato. E' il caso ad esempio degli argomenti relativi alla storia della musica, che nei programmi per la scuola media dovrebbero essere proposti per campioni e non appaiono intesi in senso cronologico e che molti editori trascurano, ritenendo opportuno accludere un'appendice con un piccolo compendio di storia della musica.

Ci riferiremo in particolare ai testi per la scuola media che dispone di dati più ricchi data la sua esistenza ormai più che ventennale. Un fatto non trascurabile è che il mercato italiano dei libri per la scuola presenta una varietà che riflette le necessità degli insegnanti, sia di quelli più tradizionali legati alla mentalità tecnicistica e probabilmente più avanti negli anni, sia dei docenti più giovani e innovativi. In sintesi, il mercato offre spazio a tutti gli insegnanti: troviamo ad esempio in alcuni cataloghi editoriali testi contrastanti nella loro concezione della disciplina e nell'impostazione didattica, per poter così rispondere alla diversità di esigenze del mercato.

Il grande successo editoriale è costituito dal testo di Rattazzi e Tammaro (1986 e 1991), *Allegro vivo*, che

per quasi un decennio ha mantenuto la sua posizione in testa alla hit parade delle vendite. Si tratta di un testo dall'impostazione tradizionale che appare tuttavia innovativo. Esso è rigidamente strutturato alla vecchia maniera, con argomenti separati e non collegati fra loro, ma include temi nuovi, come è quello della musica che ascoltano i ragazzi sia in qualità di repertorio da fare che da ascoltare. La storia della musica viene proposta come cronologia piuttosto che come storia vera e propria, e non collegata a eventi socioculturali. E' comunque incoraggiante osservare che i testi più innovativi, nei quali la tradizionale concezione legata al tecnicismo e alla grammatica sono state sostituite con un nuovo linguaggio che si appella ai processi cognitivi messi in atto dalla musica, sono sempre più numerosi e le cifre delle vendite si dimostrano molto interessanti. Fra gli argomenti che dimostrano come l'editoria scolastica sia molto propositiva è che ormai la musica leggera, pop e rock sono entrate a pieno diritto nei testi per la scuola. Fin dagli anni Settanta i testi di Carlo Delfrati (1979) e di Maurizio Della Casa (1980) hanno introdotto esperienze in cui la musica non è più rigidamente separata in attività non collegate fra loro: le esperienze pratiche sono collegate all'ascolto e alla conoscenza del contesto musicale e culturale della musica stessa. Vale a dire che la musica viene finalmente considerata esperienza complessa in cui entrano in gioco, contemporaneamente, processi cognitivi, affettivi e psicomotori, oltre a essere un prodotto culturale che non può essere disgiunto dalla società che lo ha creato. Gli anni Ottanta si arricchiscono di proposte dal carattere innovativo, come ad esempio il testo di Stefani, Tafuri e Spaccazocchi (1983) o quello di Deriù, Pasquali, Tugnoli e Ventura (1988) o ancora quello di Novati (1989), senza nominare molte altre proposte editoriali interessanti. In conclusione possiamo dire che il mercato dell'editoria scolastica ci dà indicazioni interessanti, incoraggianti e contrastanti riguardo alla realtà più rigida dei programmi ministeriali per l'educazione musicale. Così una situazione che appare arretrata nelle sue manifestazioni istituzionali dimostra il suo dinamismo e la sua capacità di innovazione nella concreta pratica didattica di ogni giorno.

Bibliografia

- AA.VV. (1990), "Musica e libri di testo". In: Musicascuola no 20, Nicola Milano, Bologna.
- Colarizi, Giorgio (1971), L'insegnamento della musica in Italia. Armando, Roma.
- Delfrati, Carlo (1990), Progetti sonori 3. Morano, Napoli.
- Della Casa, Maurizio (1986), L'esperienza e la musica. La Scuola, Brescia.
- Deriù, Rosalba (1994), "Testi, contesti, pretesti. L'editoria scolastica in Italia dal '63 ad oggi". In: Deriù, R., Pasquali, A., Tugnoli, P., Ventura, M. (1988), L'albero della musica. Fabbri, Milano.
- Ferrari, Franca, Spaccazocchi, Maurizio (1985), Guida all'esame di educazione musicale. La Scuola, Brescia.
- Grazioso, Giuseppe (Hg.) (1994), L'educazione musicale tra passato presente e futuro. Ricordi, Milano.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1986), Annali della Pubblica Istruzione no 34. L'insegnamento musicale in Italia. Le Monnier, Firenze.
- Novati, Maddalena (1989), Le mille e una nota. Loescher,
- Rattazzi, Tammaro (1991), Allegro vivo bis. Capitello,
- Rossi, Tiziana (1988), "La situazione italiana". In: Casella, Rosanna (Hg.), Avvio alla pratica strumentale. Ricordi, Milano.
- Stefani, G., Tafuri, J., Spaccazocchi, M. (1983), Musica. B. Mondadori.
- Tafuri, Johannella (1994), "L'educazione musicale nei programmi della scuola italiana". In: Grazioso, G., L'educazione musicale tra passato presente e futuro. Ricordi, Milano.
- Tafuri, Johannella (1994), "Musikerziehung in Europa: Italien". In: Musik und Bildung, Heft 4. Schott, Mainz.



Volver al índice de la revista



Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de
Música en la Educación)
Electronic Journal of Music in Education. ISSN: 1575-9563
Octubre 1998

Los métodos cuantitativos en la investigación educativo-musical

Ana Laucirica
Area de Didáctica de la Expresión Musical
Departamento de Psicología y Pedagogía
Universidad Pública de Navarra
laucirica@upna.es

Este artículo fue publicado en el Boletín de ISME España

La Psicología de las aptitudes musicales, enmarcada en el campo de la Psicología de la Música, plantea una investigación dirigida a conocer las cualidades de los recursos humanos disponibles o en formación para la interpretación y creación musicales. En este campo de investigación, por lo tanto, están implicadas áreas relativas a la percepción y destrezas musicales. Las pruebas psicométricas como sistema para la medición de las aptitudes musicales tuvieron a principios de siglo e incluso posteriormente una gran repercusión. El interés que generaron justifica la extensión internacional de algunas de ellas como los test de Seashore, Bentley y Gordon (que no precisan aprendizaje) o los tests de Colwell y Aliferis (que miden los resultados de éste último). Existen asimismo pruebas que miden el interés de un sujeto hacia la música (Test de Gaston) o la sensibilidad hacia la misma (Test de Adler, Taylor, Long o Bradley).

Diversos factores han influido en la reducción del uso de estas pruebas y en algunos casos han producido un rechazo manifiesto:

- a) La convicción de que la percepción del fenómeno musical o las destrezas musicales, de una gran complejidad, necesitarían de unos mecanismos excesivamente sofisticados y numerosos para ser medidas, o la creencia de que, simplemente, no son susceptibles de medición.
- b) La complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje por el elevado número de variables que genera y que podría determinar unos resultados de las pruebas ajenos a la realidad.
- c) La vulnerabilidad que conlleva la medición sobre seres humanos con la posibilidad de que produzca alteraciones en los resultados por cansancio, nerviosismo, etc.

d) La limitada utilización habitual de estas pruebas para la selección o evaluación en escuelas de música. Efectivamente, se han utilizado y se utilizan en diversas ocasiones para seleccionar nuevo alumnado en centros educativo-musicales y, aunque en algunos casos esta selección es necesaria para evitar la frecuente masificación de estos centros, resulta injusto que cualquier ciudadano/a no tenga la oportunidad de ser iniciado en la formación musical y, sobre todo, que los resultados de una prueba concreta vayan a determinar el futuro musical de una persona aún no iniciada. Además, en las escuelas de música las clases de Lenguaje Musical no se encuentran masificadas, por lo que el enseñante conoce las cualidades auditivas, rítmicas y estéticas de cada uno de sus alumnos/as y no necesita, por lo tanto, recurrir a pruebas estandarizadas para obtener información sobre estas cualidades y su desarrollo.

No obstante, con independencia de los tests mundialmente conocidos y anteriormente citados, a lo largo del presente siglo y en los diferentes continentes del mundo se han ido creando nuevas líneas de investigación que utilizando métodos cuantitativos nos han proporcionado a los educadores diversa información sobre determinados aspectos de las aptitudes musicales de una población concreta. Quizá muchos de estos estudios en algunas ocasiones han carecido de rigor a la hora de establecer todas las variables necesarias a la prueba o simplemente han sido presentados a un reducido número de sujetos. Aunque se trata de deficiencias habituales a toda investigación que se encuentra en período experimental, la subsanación de estas carencias es una tarea que debe ser abordada en futuras investigaciones. Sin embargo, lo que especialmente tienen de positivo estos estudios es que en los últimos años van paulatinamente relacionando sus resultados con las metodologías educativo-musicales.

En relación a la complejidad de la música como factor que, para algunos, dificulta la posibilidad de medición de las aptitudes musicales quiero recordar la frase del filósofo Leibnitz cuando define la música como "el ejercicio inconsciente de aritmética realizado con el alma". Así, cuando un músico escucha un fragmento musical percibe el espectro de la onda sonora al que llamamos timbre, la altura y la duración precisa de los diferentes sonidos, medidos, como sabemos, en frecuencias por segundo y segundos respectivamente; mide también los matices de intensidad y duración (decibelios y segundos) que configuran la expresividad de las frases musicales. Lo mismo ocurre cuando un intérprete escoge un modelo que ha registrado en su memoria para ser interpretado o cuando un compositor practica la audición interior; y todos estos cálculos se realizan instantáneamente y de un modo evidentemente inconsciente.

De esta manera, el arte de la interpretación o creación musicales consistiría en la elección o invención de modelos estéticos integrados por elementos medibles físicamente. Por lo tanto, un gran número de aspectos parciales de la percepción del fenómeno musical pueden ser valorados cuantitativamente, aunque el origen de la elección de unos modelos estéticos u otros tendría ya connotaciones relacionadas con la inteligencia y con el ambiente social o cultural de la persona que requerirían un modelo de investigación cualitativo o crítico.

En cuanto a la dificultad para medir aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje es preciso diferenciar la insostenible pretensión de medir el proceso como tal con la posibilidad de cuantificar ciertas capacidades que configuran un aspecto de los efectos de la educación. En esta línea, los sistemas para medir la identificación de los diferentes parámetros del sonido o la relación entre éstos nos pueden orientar sobre la efectividad de nuestros métodos educativos o nuestro profesorado.

Por otro lado, la vulnerabilidad que conlleva la medición de capacidades perceptivas en seres humanos puede evitarse si estas nuevas líneas de investigación recurren a la creación de modelos de diagnóstico estandarizados con un minucioso estudio de las variables que manejan y analizando su fiabilidad y validez por métodos estadísticos. Este tipo de pruebas psicométricas permite que la posible vulnerabilidad se convierta en error aleatorio.

Respecto a la utilidad de las pruebas, quizá convendría observarlas más como un medio de diagnóstico que como un sistema de selección. Su presentación a un amplio número de sujetos en diferentes etapas del proceso educativo y en distintos ámbitos geográficos abriría un camino para analizar, partiendo de datos objetivos, la eficacia de los métodos aplicados, la influencia de factores ambientales o el rendimiento del profesorado. Si bien es cierto que el profesorado de Lenguaje Musical conoce las cualidades de sus alumnos,

un estudio de las capacidades de un número elevado de estudiantes podría establecer conclusiones generalizadas que incitarían a impulsar ciertos cambios en las nuevas propuestas curriculares que favorecerían el desarrollo perceptivo-musical de los actuales y futuros músicos y de la población en general.

En definitiva, los métodos cuantitativos pueden ser un medio, no el único, de conocimiento de aspectos concretos de la realidad educativo-musical y pueden contribuir a mejorarla.



[Volver al índice de la revista](#)



Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de
Música en la Educación)
Electronic Journal of Music in Education. ISSN: 1575-9563
Octubre 1998

Los métodos cuantitativos en la investigación educativo-musical

Ana Laucirica
Area de Didáctica de la Expresión Musical
Departamento de Psicología y Pedagogía
Universidad Pública de Navarra
laucirica@upna.es

Este artículo fue publicado en el Boletín de ISME España

La Psicología de las aptitudes musicales, enmarcada en el campo de la Psicología de la Música, plantea una investigación dirigida a conocer las cualidades de los recursos humanos disponibles o en formación para la interpretación y creación musicales. En este campo de investigación, por lo tanto, están implicadas áreas relativas a la percepción y destrezas musicales. Las pruebas psicométricas como sistema para la medición de las aptitudes musicales tuvieron a principios de siglo e incluso posteriormente una gran repercusión. El interés que generaron justifica la extensión internacional de algunas de ellas como los test de Seashore, Bentley y Gordon (que no precisan aprendizaje) o los tests de Colwell y Aliferis (que miden los resultados de éste último). Existen asimismo pruebas que miden el interés de un sujeto hacia la música (Test de Gaston) o la sensibilidad hacia la misma (Test de Adler, Taylor, Long o Bradley).

Diversos factores han influido en la reducción del uso de estas pruebas y en algunos casos han producido un rechazo manifiesto:

- a) La convicción de que la percepción del fenómeno musical o las destrezas musicales, de una gran complejidad, necesitarían de unos mecanismos excesivamente sofisticados y numerosos para ser medidas, o la creencia de que, simplemente, no son susceptibles de medición.
- b) La complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje por el elevado número de variables que genera y que podría determinar unos resultados de las pruebas ajenos a la realidad.
- c) La vulnerabilidad que conlleva la medición sobre seres humanos con la posibilidad de que produzca alteraciones en los resultados por cansancio, nerviosismo, etc.

d) La limitada utilización habitual de estas pruebas para la selección o evaluación en escuelas de música. Efectivamente, se han utilizado y se utilizan en diversas ocasiones para seleccionar nuevo alumnado en centros educativo-musicales y, aunque en algunos casos esta selección es necesaria para evitar la frecuente masificación de estos centros, resulta injusto que cualquier ciudadano/a no tenga la oportunidad de ser iniciado en la formación musical y, sobre todo, que los resultados de una prueba concreta vayan a determinar el futuro musical de una persona aún no iniciada. Además, en las escuelas de música las clases de Lenguaje Musical no se encuentran masificadas, por lo que el enseñante conoce las cualidades auditivas, rítmicas y estéticas de cada uno de sus alumnos/as y no necesita, por lo tanto, recurrir a pruebas estandarizadas para obtener información sobre estas cualidades y su desarrollo.

No obstante, con independencia de los tests mundialmente conocidos y anteriormente citados, a lo largo del presente siglo y en los diferentes continentes del mundo se han ido creando nuevas líneas de investigación que utilizando métodos cuantitativos nos han proporcionado a los educadores diversa información sobre determinados aspectos de las aptitudes musicales de una población concreta. Quizá muchos de estos estudios en algunas ocasiones han carecido de rigor a la hora de establecer todas las variables necesarias a la prueba o simplemente han sido presentados a un reducido número de sujetos. Aunque se trata de deficiencias habituales a toda investigación que se encuentra en período experimental, la subsanación de estas carencias es una tarea que debe ser abordada en futuras investigaciones. Sin embargo, lo que especialmente tienen de positivo estos estudios es que en los últimos años van paulatinamente relacionando sus resultados con las metodologías educativo-musicales.

En relación a la complejidad de la música como factor que, para algunos, dificulta la posibilidad de medición de las aptitudes musicales quiero recordar la frase del filósofo Leibnitz cuando define la música como "el ejercicio inconsciente de aritmética realizado con el alma". Así, cuando un músico escucha un fragmento musical percibe el espectro de la onda sonora al que llamamos timbre, la altura y la duración precisa de los diferentes sonidos, medidos, como sabemos, en frecuencias por segundo y segundos respectivamente; mide también los matices de intensidad y duración (decibelios y segundos) que configuran la expresividad de las frases musicales. Lo mismo ocurre cuando un intérprete escoge un modelo que ha registrado en su memoria para ser interpretado o cuando un compositor practica la audición interior; y todos estos cálculos se realizan instantáneamente y de un modo evidentemente inconsciente.

De esta manera, el arte de la interpretación o creación musicales consistiría en la elección o invención de modelos estéticos integrados por elementos medibles físicamente. Por lo tanto, un gran número de aspectos parciales de la percepción del fenómeno musical pueden ser valorados cuantitativamente, aunque el origen de la elección de unos modelos estéticos u otros tendría ya connotaciones relacionadas con la inteligencia y con el ambiente social o cultural de la persona que requerirían un modelo de investigación cualitativo o crítico.

En cuanto a la dificultad para medir aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje es preciso diferenciar la insostenible pretensión de medir el proceso como tal con la posibilidad de cuantificar ciertas capacidades que configuran un aspecto de los efectos de la educación. En esta línea, los sistemas para medir la identificación de los diferentes parámetros del sonido o la relación entre éstos nos pueden orientar sobre la efectividad de nuestros métodos educativos o nuestro profesorado.

Por otro lado, la vulnerabilidad que conlleva la medición de capacidades perceptivas en seres humanos puede evitarse si estas nuevas líneas de investigación recurren a la creación de modelos de diagnóstico estandarizados con un minucioso estudio de las variables que manejan y analizando su fiabilidad y validez por métodos estadísticos. Este tipo de pruebas psicométricas permite que la posible vulnerabilidad se convierta en error aleatorio.

Respecto a la utilidad de las pruebas, quizá convendría observarlas más como un medio de diagnóstico que como un sistema de selección. Su presentación a un amplio número de sujetos en diferentes etapas del proceso educativo y en distintos ámbitos geográficos abriría un camino para analizar, partiendo de datos objetivos, la eficacia de los métodos aplicados, la influencia de factores ambientales o el rendimiento del profesorado. Si bien es cierto que el profesorado de Lenguaje Musical conoce las cualidades de sus alumnos,

un estudio de las capacidades de un número elevado de estudiantes podría establecer conclusiones generalizadas que incitarían a impulsar ciertos cambios en las nuevas propuestas curriculares que favorecerían el desarrollo perceptivo-musical de los actuales y futuros músicos y de la población en general.

En definitiva, los métodos cuantitativos pueden ser un medio, no el único, de conocimiento de aspectos concretos de la realidad educativo-musical y pueden contribuir a mejorarla.



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica
Europea de Música en la Educación. nº 2

Octubre 1998

La improvisación y el lenguaje musical

Emilio Molina

Real Conservatorio de Música de Madrid

Publicado en Revista Eufonía, Abril de 1998, nº 11

Resumen

El autor presenta en forma de diálogo la siguiente tesis: la improvisación es la esencia misma de su educación musical y no un complemento más o menos necesario en la formación del músico. Improvisar es hablar musicalmente controlando el lenguaje y por tanto diremos que se sabe hablar música cuando se consigue acceder a la expresión de mensajes de mayor o menor complejidad. Es necesaria una sistemática aportación de metodología del funcionamiento interno del lenguaje ya que el desarrollo creativo no puede basarse exclusivamente en la intuición, la inspiración o el talento personal; la metodología tendrá como objetivo no sólo la lectura e interpretación de partituras ajenas sino también y sobre todo el uso personal del lenguaje musical: la improvisación.

A.- Amigo mío, siempre he sentido gran admiración por los músicos, por aquellas personas que conocen el arte y la técnica necesaria para tocar un instrumento y escribir bellas composiciones. Por eso me sentiría feliz si quisieras conversar hoy conmigo acerca de tus experiencias musicales. ¿Me aceptarías como interlocutor a pesar de mis muchas carencias y desconocimiento de este arte?

B.- Naturalmente. Creo que para cualquier músico es un placer poder expresar sus sentimientos respecto de aquello que significa no sólo su profesión sino también, y esto es lo más importante, gran parte de su propia vida. ¿Qué es exactamente lo que te llama la atención y acerca de qué quieres que verse nuestro diálogo exactamente?

A.- Sé que eres un buen intérprete y también que impartes clases de música a niños.

B.- Mi nivel como intérprete es bastante aceptable y efectivamente soy profesor en un centro especializado en la enseñanza musical. Me gusta mi profesión y me siento contento de haber estudiado música y de poder enseñarla.

A.- Me parece elogiable tu posición. ¿Estás contento entonces con tu formación musical?

B.- Pienso que mis maestros me guiaron del modo adecuado y que intentaron transmitirme todos sus conocimientos, hasta donde ellos abarcaban. Yo por mi parte me he esforzado para elevar mi nivel de formación todo lo posible.

A.- Si tal como me comentas, tus profesores te enseñaron correctamente y tú has desarrollado sus enseñanzas hasta donde tus facultades han podido hacerlo, es evidente que entonces te sentirás satisfecho en tu estado actual, ¿no es así?

B.- En una actividad artística es difícil sentirse completamente satisfecho, pero dentro de esa limitación podría afirmar que sí lo estoy.

A.- Quizá consideres que abuso de tu amistad pero ¿no sería posible escuchar alguna de tus interpretaciones?

B.- Bueno, a decir verdad, en estos momentos me encuentras preparando un nuevo repertorio y aún no lo he ultimado. Disculpa que no pueda atender tu amable petición.

A.- Cualquier cosa. Una pieza sencilla. Un canción, una melodía agradable. No soy exigente.

B.- Me gustaría complacerte, pero, a ti como amigo te lo confieso, hecho de menos el no haber desarrollado más ampliamente la facultad de poder improvisar y eso me impide atender tus deseos de escucharme.

¿Qué se entiende por improvisación?

A.- No entiendo bien de qué me hablas. ¿A qué llamas improvisar?

B.- Bueno, algunos músicos son capaces de interpretar en su instrumento obras que no están escritas en ninguna partitura, músicas que no han podido leer ni estudiar. Ellos inventan al instante melodías y ritmos que son del todo envidiables.

A.- Me interesa sobremanera lo que dices pero aún no comprendo tu idea. ¿Hablas de que estos intérpretes a los que admiras inventan música?, ¿la inventan?

B.- Sí; puede parecer difícil de entender pero es cierto. La inventan en el preciso momento en que tocan su instrumento.

A.- Tal como lo explicas debe ser especialmente complicado y no dudo que esta facultad estará reservada a muy pocos músicos con grandes dotes naturales, con talento e intuición poco frecuente. ¿Se podría decir que son compositores que no escriben su partitura?

B.- Efectivamente, estas personas inventan tan velozmente que no parece sino el producto de una feliz inspiración momentánea y así, encuentras intérpretes que improvisan canciones y que saben acompañar y dar vida nueva, con variaciones más o menos complicadas, a una melodía cualquiera. Los intérpretes de jazz son los que mejor han conservado esta tradición, ya que debes saber que la improvisación era moneda habitual de los músicos de siglos anteriores. La mayoría de ellos inventaban con mucha facilidad.

A.- Me dejas totalmente sorprendido, pero no tanto de que los músicos anteriores improvisaran fácilmente sino de que sea tan ajeno a los músicos actuales. En cierto modo yo también, como profano en la materia, esperaba de ti que supieras tocar alguna de estas canciones que suenan en radio o televisión y que pudieras divertirme tocando tu instrumento ("jouer" para los franceses, "play" para los ingleses). Veo que estás totalmente convencido de que la improvisación es sólo para talentos especiales, pero cuando pronuncias la palabra inventar no consigo llegar del todo al fondo de la cuestión. Perdona mi ignorancia. Quizá podríamos establecer un paralelismo que viniese a poner luz en nuestra conversación. ¿Sería posible comparar la música con algún otro arte o ciencia que me fuese más familiar para poder así seguir con mayor precisión el hilo de

tu discurso?

La música como lenguaje

B.- Puede que te ayude saber que consideramos la música como un lenguaje, con su escritura y su lectura correspondiente y su comunicación de mensajes.

A.- Es magnífico. Seguramente ahora ya estoy en condiciones de percibir el significado de tus palabras. ¿Mantienes entonces que la música es un lenguaje equiparable en cierto modo al inglés o al ruso?

B.- Salvando distancias lógicas. La música es un lenguaje universal que todo el mundo puede entender a su manera, aunque no todos pueden hablar.

A.- ¡Todos lo pueden entender pero no todos lo pueden hablar! Es decir que los músicos serían los que saben hablar "música" y los encargados de transmitir los mensajes al resto del mundo. Definimos pues al músico como el que sabe expresarse con la música ¿es acertada mi definición?

B.- Podría admitirla pero hay que tener en cuenta que no todos los músicos conocen el lenguaje del mismo modo. Podríamos establecer dos grupos bien definidos: los compositores y los intérpretes. De una parte los compositores son los músicos que conocen el lenguaje desde el punto de vista de su plasmación en el papel, lo saben escribir, y de otra tenemos a los intérpretes, que son los que lo hacen llegar al público.

A.- ¿Debo entender que unos músicos sólo saben escribir el lenguaje y otros sólo saben leerlo?

B.- Naturalmente este es un mundo muy especializado y en líneas generales puede afirmarse que la dedicación al campo de la composición aparta paulatinamente a los autores de la vida de intérprete y viceversa.

A.- Vuelvo a estar en un mar de dudas. Por favor, se condescendiente conmigo y contesta mis preguntas teniendo en cuenta mi situación de diletante. Si alguien desea aprender un idioma su profesor tratará de equilibrar la enseñanza de tres conceptos bien diferenciados: hablar, leer y escribir. Estos conceptos son complementarios y consecuentemente necesarios para el objetivo global que se pretende. Sin embargo, si me viera en la necesidad de dilucidar un orden en que me interesan, sin duda opinaría que mi máxima aspiración al intentar aprender un idioma es hablarlo y después, y en este orden, leerlo y escribirlo. ¿Estarías de acuerdo en este punto conmigo?

B.- Lo estaría.

La enseñanza actual

A.- ¿Cómo se transmiten estos conceptos en música?

B.- En los centros de enseñanza musical, en la clase de lenguaje musical (al que llamábamos solfeo), se aprende a leer y a escribir música y en la clase de instrumento utilizamos esos conocimientos para aprender a interpretar, es decir a transmitir correctamente las obras de los grandes compositores.

A.- Espera un momento; no me ha parecido oír ninguna referencia a "hablar". ¿No habláis nunca música?

B.- Pienso que hablamos cuando interpretamos una partitura. Para eso practicamos durante horas repitiendo

los pasajes más complicados e intentando dar una expresión, un fraseo, un discurso adecuado a la obra.

A.- Me parece deducir de tus palabras que el conjunto de la formación del intérprete está basado en la lectura y el estudio de partituras y que sólo está preparado para transmitir aquellos mensajes que previamente ha aprendido de un compositor.

B.- Esta es sin duda la norma por la que se adquiere una sólida formación instrumental.

A.- Entonces para hablar música siempre utilizáis una partitura. Más que hablar eso me parece a lo sumo recitar. ¿No se podría hablar música sin tener la necesidad de repetir el mensaje que ha escrito otra persona? ¿Imaginas cómo sería mi inglés si tuviera que aprender de memoria un libro o un capítulo y recitárselo al señor que me atiende en una frutería?

El sistema tonal

B.- Los mensajes musicales no se asemejan en nada a los de la frutería.

A.- Sea el mensaje que fuere, me preocupa que no pueda expresarse fuera del contenido de un libro. Veamos. ¿Existen las frases en música?

B.- Naturalmente. Es uno de los componentes esenciales, aunque depende del tipo de música.

A.- Por favor no me desesperes otra vez. ¿Existen distintos tipos de música?

B.- Es evidente. Históricamente la música ha evolucionado y los sistemas de composición son muy diferentes para Monteverdi, Mozart, Wagner, Stravinski o Boulez.

A.- Bien. Eso es lógico. También las lenguas evolucionan y cambian. El latín medieval no sería inteligible para la mayoría de los que habitamos la península ibérica, y en estos momentos existen muy diferentes ramificaciones de la lenguas procedentes de ese mismo latín. ¿Podemos concretar más nuestra conversación acercándonos a uno de esos tipos de música de que me hablas?

B.- No hay inconveniente. Podemos situarnos en lo que llamamos el sistema tonal que ha ocupado por completo desde el. XVII hasta buena parte de nuestro siglo actual. Aún persiste en la música comercial, la que se escucha en las canciones modernas, en la música de baile, en la televisión, ...

A.- Es un alivio poder concentrar nuestro trabajo en un mundo musical concreto. Y en ese sistema tonal ¿existe el concepto de frase con un sentido equiparable al de un idioma?

B.- Efectivamente. La frase es un componente esencial del discurso. Puede entenderse como tal todo conjunto ordenado de elementos armónicos, rítmicos y melódicos con un sentido global completo, es decir, con un principio y un final definido.

A.- ¿Y estas frases podrían subdividirse de algún modo?

B.- De hecho forma parte de la teoría musical. La frase se divide en semifrases, que a su vez se componen de motivos y éstos de células. Incluso es posible hablar de preguntas y respuestas.

A.- Bien. Tus palabras alientan mi razonamiento y cada vez veo más sentido en él. ¿Podríamos encontrar en este sistema tonal un elemento similar al concepto de palabra?

B.- En este momento no estoy seguro de poder contestarte.

A.- Intentaré ayudarte de acuerdo con el paralelismo comparativo que hemos establecido entre la música y el lenguaje. En el idioma para construir una frase necesitamos dos elementos mínimos: un sujeto o elemento estable y un verbo que representa la acción, el movimiento.

B.- Ahora se me ocurre que siempre me enseñaron que desde el punto de vista armónico la Tónica representa la estabilidad y la Dominante el movimiento por su condición de inestable.

A.- Bien podría ser este nuestro punto de partida. ¿Y qué representan esos nuevos nombres: Tónica y Dominante?

B.- Me estás conduciendo a un apartado que a mí mismo no me es muy conocido y además es muy probable que no puedas comprender más que en líneas muy generales lo que tengo que explicarte. El sistema tonal trabaja, para expresar el discurso musical, con tres conceptos básicos: la melodía, el ritmo y la armonía. De éstos, el último consiste en conocer y enlazar lo que llamamos acordes. Estos acordes constituyen la base sobre la que se desenvuelven los otros dos conceptos, melodía y ritmo. En el sistema tonal es obligado establecer una tonalidad de partida en torno al cual se moverá toda la obra. Esta tonalidad tiene como ejes precisamente los acordes de Tónica y Dominante que como antes te advertí representan la estabilidad y la inestabilidad.

A.- Tal como habías previsto he entendido sólo de modo general lo que me expones. Voy a solicitarse una concreción más. Estos acordes de que me hablas ¿podrían considerarse como la mínima expresión con sentido dentro de este concepto armónico?

B.- Bien, los acordes están formados por sonidos que se eligen en función de los intervalos o distancias que hay entre ellos. Por ejemplo, el acorde de Tónica se forma con tres sonidos que mantienen entre sí distancias de 3ª. Por lo tanto los sonidos y los intervalos que forman entre sí son los que construyen los acordes.

A.- ¿Pero estos sonidos e intervalos tienen algún sentido de forma aislada dentro de nuestro sistema tonal?

B.- Los sonidos aislados y los intervalos pueden formar parte de cualquier sistema musical y no definen por sí mismos y en aislado ningún concepto inteligible. Si utilizamos intervalos diferentes para unir sonidos podemos formar bloques de sonidos que no tendrían cabida en el sistema tonal aunque podrían ser utilizados en otros sistemas.

Punto de partida: la palabra

A.- Veamos. Déjame extraer mis conclusiones que fácilmente pueden ser erróneas a la vista de la magnitud de tus informaciones y de mis leves conocimientos. Según yo deduzco el acorde es algo así como una palabra. Esta es la mínima expresión con sentido. Las palabras de cada idioma son totalmente diferentes entre sí. Estas palabras se forman con letras (¿podrían ser los sonidos de que hablas?) que se agrupan formando sílabas y éstas a su vez forman las palabras. Las letras aisladas no tienen significado. De hecho la misma letra puede formar parte de idiomas diferentes. Por ejemplo, la letra "a" existe para todos los idiomas de nuestro entorno, incluso bastantes sílabas son comunes a buena cantidad de lenguajes diferentes, sin embargo su asociación formando palabras ya es distintiva de uno u otro idioma. Por tanto yo me atrevería a afirmar, usando la osadía como baluarte, que un acorde es el equivalente a una palabra, los intervalos serían las sílabas y los sonidos podrían asemejarse a las letras. ¿Sería esta tu opinión?

B.- No me parece descabellada tu propuesta. Lo que viene a expresar que para hablar música del sistema tonal sería imprescindible conocer las palabras, los acordes, y tratar de formar frases con ellas de acuerdo con la propia lógica sintáctica del sistema. Es un estupendo punto de partida.

A.- Si estamos de acuerdo en este punto de partida el resto no es más que establecer una sucesión lógica que

permita al intérprete conocer cuáles son las posibilidades sintácticas que le ofrece su idioma, el sistema tonal.

B.- No me parece que el camino sea tan evidente y sencillo como tú das a entender pero podemos intentarlo. ¿Cuál sería la siguiente fase?

A.- Disponemos de la palabra: el acorde, que según me has expuesto manifiesta cierto sentido funcional. Podemos establecer las funciones básicas como estabilidad e inestabilidad asociadas a la Tónica y la Dominante. ¿Existen otras posibles funciones?

B.- Ciertamente. Recuerdo de mis clases de armonía el nombre de Subdominante como un posible puente o acorde neutro que ni establece la estabilidad ni provoca el movimiento. Quizá sirva para enriquecer y dar variedad al conjunto.

A.- Imagino entonces que podemos empezar nuestra elucubración imaginando la posibilidad de formar frases sólo con T(ónica) y D(ominante). Si queremos parecernos a la frase lingüística podría ser un equivalente al Sujeto+verbo.

B.- Permite que te aporte que en música no me parece normal acabar una frase en situación inestable.

A.- Entonces añadiremos otra vez la Tónica, con lo que nos quedaría algo así como T-D-T. ¿Te parecería correcto ahora?

B.- No lo dudo pero tampoco podría afirmarlo tajantemente. Creo que no podremos solucionar este problema sin la ayuda de alguien más experto.

Análisis del lenguaje

A.- Recurrirémos otra vez al lenguaje hablado. ¿Cómo sabemos en qué consiste la formación de las frases? ¿Cuál es el instrumento del que nos valemos para estudiar el comportamiento y función de cada uno de los elementos que forman el discurso idiomático?

B.- Creo que puedo responder a esta pregunta. Yo mismo en mis años de colegial dediqué bastantes horas en mi clase de lengua a analizar y describir los elementos de cada frase, tomando como modelo obras de conocidos escritores.

A.- Es una respuesta magnífica. Por tanto se impone como medio para encauzar de nuevo nuestro diálogo esta aportación; necesitamos el análisis. Debemos seleccionar algunas piezas sencillas que por su reconocimiento universal estén fuera de toda duda y tomar de ellas el modo y forma en que se relacionan estos elementos.

B.- Bueno, mis clases de armonía también me proporcionaron parte de esta nueva herramienta que mencionas. Recuerdo haber dedicado algunas horas al análisis. Pero mi memoria es borrosa en ese sentido. Aquellos conocimientos se quedaron en mis cuadernos y no encontré aplicación práctica para ellos, con lo que poco a poco fueron desapareciendo de mi mente.

A.- En cualquier caso opino que este sería el verdadero fundamento donde habría que buscar los enlaces sintácticos lógicos y no correríamos ningún riesgo puesto que están avalados por los grandes compositores.

B.- ¿Pero de qué me servirá refrescar de nuevo unos conocimientos que no me han sido necesarios nunca más después de aquellos años de estudio?

A.- Puede que en ese punto se encuentre la espina dorsal de tu queja?

B.- ¿No sé de qué queja hablas?

Improvisar es hablar

A.- ¿Has olvidado el principio de nuestra conversación? Me confesabas que desearías saber improvisar y parece que estoy vislumbrando la salida de este túnel. Es muy largo pero quiero ver como una luz lejana y muy difuminada a su salida.

B.- Improvisar es algo muy complicado. No puedes entenderlo.

A.- Permíteme una pregunta más. ¿Estás improvisando esta conversación en este momento?

B.- No entiendo lo que propones.

A.- ¿Habías preparado este diálogo al levantarte esta mañana? ¿estudiaste la trama, las preguntas y las respuesta, la orientación que le darías, las conclusiones, ...?

B.- Ciertamente no. ¿Cómo podría haberlo hecho si ni siquiera esperaba encontrarte hoy?

A.- ¿No estarás recitando de memoria un libro que leíste ayer y que viene al hilo de nuestra disputa?

B.- No bromees más. Sabes sobradamente que esta conversación está fluyendo como resultado de tu curiosidad y de mi preocupación por la improvisación. En cierto modo podría admitir que estoy, estamos, improvisando.

A.- Ahora explícame como es posible que podamos improvisar con nuestro lenguaje con tanta fluidez diciendo cosas que no hemos estudiado previamente, que no hemos aprendido de memoria y que seguramente no podríamos volver a repetir exactamente.

B.- Me haces reflexionar y hasta llega a parecerme en cierto modo sorprendente y sin embargo es lo que hacemos normalmente mientras hablamos. Sin duda la normalidad con que improvisamos se debe a que tenemos un mensaje que transmitir y sabemos cuáles son las herramientas de que disponemos para expresarnos.

La improvisación es un producto del control del lenguaje

A.- Deduciremos entonces que para aprender una lengua, y hemos admitido la similitud entre música y lenguaje, el camino lógico es aprender y practicar el significado de la palabras ampliando paulatinamente el vocabulario, conocer las construcciones sintácticas, las fórmulas de expresión, ... analizando escritos de diferentes situaciones y de autores diferentes. Puede ser admisible proceder repitiendo y memorizando obras de otros autores siempre que se extraigan de ellas los materiales que después utilizaremos para expresar con libertad nuestros propios pensamientos.

B.- Ten en cuenta que la música es un arte y que además necesita de unos intérpretes para servir de medios de expresión de la obra escrita.

A.- ¿Piensas que Lope de Vega, Cervantes, Machado, Camilo José Cela, ... no son artistas? ¿No necesitan también ellos de un medio imprescindible, la lectura, para poder acceder al resto del mundo? ¿Piensas que la poesía, el teatro, la novela, son menos arte que una sinfonía?

B.- No, no diría eso en absoluto. Tan valiosos artistas me parecen los poetas como los músicos. Pero se me presenta una duda. Estamos proponiendo que la improvisación es como hablar una lengua; si conoces esa lengua por fuerza la hablas y por tanto improvisas. Cuanto más hablas o improvisas mejor aprendes y tanto más seguro te sientes en ella. Bien. Pero no creo aceptable comparar un diálogo vulgar entre dos amigos, sin ningún tipo de exigencia estilística, sin pulimento alguno, a los escritos de Vargas Llosa, por ejemplo.

A.- Creo poder aclarar tu duda con otra pregunta. ¿Cuando hablabas de que te gustaría improvisar estabas pensando en inventar una Sonata similar a las de Mozart?

B.- No, en modo alguno. Más bien me sentiría feliz con poder inventar una melodía sencilla con un acompañamiento correcto, que fuese agradable, que me hiciera sentir el fluir de mi pensamiento y mis ideas musicales, ... pero inventar es muy difícil.

A.- Está obsesionado con la palabra inventar. No se trata de inventar sino de conocer y controlar las herramientas que te ofrece el lenguaje para exponer una idea propia. Cuando dices inventar recibo la impresión de que quieres algo totalmente diferente. ¿Qué es lo que pretendes inventar? Si tu instrumento es el piano o el clarinete deberás conocer la técnica básica de estos instrumentos; si improvisas en el sistema tonal deberás conocer además los acordes que intervienen y sus relaciones, te verás obligado a distribuir sus notas con un ritmo, ... De todos modos, puesto que reconoces que tus aspiraciones respecto de la improvisación no son, no podrían ser, las de componer de un plumazo una sonata beethoveniana, sino las más llanas y equilibradas de poder expresarte con sencillez, dime ¿cuál es la diferencia entre esa expresión musical que deseas improvisar y este diálogo en el que libremente compartimos nuestros pensamientos?

B.- Dicho así no creo que halla diferencia alguna.

A.- ¿Sería cabal que quisieras inventar sonetos perfectamente ensamblados y equilibrados mientras hablas conmigo?

B.- Sería una utopía por mi parte.

A.- ¿Te sientes infeliz por no poder hacerlo?

B.- Nunca lo pensaría.

A.- Por otra parte ¿cual sería tu opinión y tus sensaciones si después de estudiar durante varios años un lenguaje sólo fueses capaz de expresarte repitiendo de memoria fragmentos de escritos de esa lengua, no pudiendo ni dirigir la palabra libremente al tendero de la esquina del país donde hablastes ese idioma?

B.- Me sentiría deprimido y pesaroso y pensaría con toda razón que no he aprendido correctamente este lenguaje.

A.- Ahora empiezo a comprender el sentido de tus problemas y me atrevo a expresar mi convicción de que tu error principal consiste en no haber captado la esencia expresiva de tu propio lenguaje y de haber dedicado largos años al estudio de su apariencia externa, su grafía, y de recibir su mensaje sólo a través de la intuición y la sensibilidad.

B.- Podría haber ocurrido según lo refieres. Si me permites una nueva confesión, debo comunicarte que ahora me siento mucho peor que al comenzar esta succulenta charla. Al principio de ella me sentía bien con mis conocimientos y sólo echaba de menos una facultad que yo consideraba como añadida y que la intuición de algunos más dotados les permitía poseer, la improvisación. Ahora me has obligado a descubrir que la esencia del lenguaje consiste sobre todo en hablarlo, que hemos asimilado a improvisar, y yo no poseo preparación alguna en este sentido, de lo que debo deducir que no conozco como debiera la lengua musical. Además como ya sabes, mi profesión se centra en enseñar este lenguaje y mis programas siguen de cerca los que tuve como modelo en mi aprendizaje.

A.- Vayamos, pues, en busca de este nuevo problema que podemos resumir en ¿cómo enseñar música? Si

seguimos insistiendo en nuestro paralelismo con el lenguaje deberíamos plantearnos su enseñanza de modo similar a la de otras lenguas. Nuestra pregunta sería entonces más bien ¿cómo se enseña y se aprende inglés?

B.- ¿No estaremos extralimitando las consecuencias de un paralelismo tan absorbente? Estamos hablando de un arte y de la formación de futuros artistas.

El arte de la música

A.- Parémonos un poco en la concreción de este punto que en mi opinión es de todo interés para la correcta andadura de nuestro diálogo. Corrígeme en todo aquello que creas conveniente. No conozco el entramado de la enseñanza de la música y los centros especializados en ella y con facilidad puedo deslizar errores abultados debido a mi ignorancia en el caso concreto. Además me gustaría que me informases al respecto tan detenidamente como esté de tu parte, siempre que no sea una molestia para ti. Acabas de comentar que se trata de la formación de futuros artistas, ¿no es así?

B.- Es lógico pensar que los centros musicales pretenden formar músicos de nivel suficiente como para que en un futuro puedan nutrir nuestras orquestas, participar en conciertos, ser profesores de otros músicos, ...

A.- ¡Qué envidiable situación la tuya! ¡Poder participar desde el principio en dar vida a un futuro artista! ¡Seguir poco a poco sus pasos! ¡Guiar y aconsejarle! ¡Contemplar sus adelantos y observar como sus facultades van surgiendo! ... Es sencillamente un sueño en el que también me sentiría feliz de poder intervenir. Pero mi preparación es otra y por desgracia nada tiene que ver con la música.

B.- Tus palabras me reconfortan y vuelvo a sentirme mejor.

A.- Y dime ¿cuántos alumnos hay en tu centro? ¿que especialidades instrumentales se imparten? ¿qué edades tienen? ¿cómo reaccionan ante este maravilloso lenguaje? todo me interesa ... por favor, no te sientas obligado por tu simpatía conmigo a contestar mis preguntas, pero permite que insista en conocer todo lo que rodea a tu mundo musical.

B.- Me siento abrumado por tantas cuestiones y a la vez encantado de compartir y acceder a tu interés con la información que yo pueda aportarte. En mi centro hay multitud de niños a partir de los 7 años. Se enseñan casi todos los instrumentos que puedes ver en una orquesta, además naturalmente del piano, la guitarra, el saxofón y algunos otros. Además existen asignaturas en las que todos participan como el lenguaje musical y otras como el coro y grupos de cámara y orquestales que tienen un gran interés.

A.- ¡Es una maravilla ver reunidos tantos futuros artistas a los que poco después veremos en un escenario dando conciertos!

B.- Rebaja un poco tu desbordamiento y admiración. No todos los que estudian música tienen las facultades suficientes como para ser futuros concertistas.

A.- Ya lo imagino, pero con esta atención especializada es lógico que un gran número de ellos llegue a las más altas cimas del arte.

B.- Temo desilusionarte pero los números aproximados que yo conozco no dan tanto de sí.

A.- Dime en concreto cuáles son las estimaciones más realistas.

B.- Bien, durante la enseñanza elemental de la música, hasta los 12 años, hay un abandono que ronda el 20 %. A partir del grado medio las deserciones son habituales. Los estudios del instrumento se hacen muy duros, el alumno necesita compatibilizar la música con sus otros estudios y por encima de todo hay que reconocer que talento para conseguir un nivel grande no es frecuente encontrarlo. En resumen creo que

establecer una estimación de un 10% de alumnos que puedan superar el grado medio no podría ser tachada de conservadora. Además luego nos queda el grado superior donde ya quedarían aquellos que efectivamente desean y podrán dedicarse a la verdadera profesión musical, que no siempre equivale a ser artistas como tú lo sientes. Para este grado no quisiera aventurar datos porque la probabilidad de error es alta.

A.- No salgo de mi asombro. Si no lo he entendido mal e imaginando que en tu centro hay 500 alumnos no es aventurado suponer que al menos 450 no superarán el grado medio y de los 50 restantes no podemos opinar si habrá al menos 10 que puedan acabar sus estudios superiores. Pero artistas ¿cuántos habrá?

B.- Artistas, artistas, ... en fin no sé ... tendría que preguntarme a mí mismo si me considero un artista. En mi etapa de estudiante, yo me incluía en el grupo de los que avanzaban con cierta consistencia y a pesar de todo mi vida no transcurre en torno a un escenario ni de los aplausos.

A.- Pero tú me hablabas de que tu misión era la de formar futuros artistas.

B.- Eso es lo que siempre he pensado, pero no tengo más remedio que recapacitar sobre mis palabras y aceptar la realidad.

A.- Mi opinión, con ser como sabes más amante de la música que versado en sus entresijos, es que si no artistas, sí al menos te cabe el honor de formar amantes de la música, aficionados a los conciertos, personas sensibilizadas y que no me cabe la menor duda, con más o menos nivel instrumental, podrán disfrutar de lo poco o mucho que han aprendido en un centro musical. Yo en tu lugar seguiría sintiéndome muy orgulloso.

B.- Tu aliento es una magnífica ayuda, pero sé por experiencia que gran parte de los chicos que abandonan el estudio de un instrumento, a los pocos meses, a lo sumo un par de años, son incapaces de reproducir con una mínima corrección ni una sola de las piezas que aprendieron de memoria en los cursos pasados.

A.- Has conseguido hacerme recordar mis años de estudio de francés. Mi profesor se esforzó en darnos enormes listas de vocabulario que nunca llegábamos a utilizar y que ni siquiera pude saber cómo pronunciar con corrección. A veces llegaba a copiar las palabras 20 ó 40 veces, pero al poco tiempo las olvidaba de nuevo, seguramente porque no las practicaba en una conversación mínima; no las necesitaba para hablar porque no hablábamos y por lo tanto pasaban a la región del olvido en un espacio de tiempo muy reducido.

B.- Mis recuerdos se limitan a la música y a los compañeros que empezaron conmigo sus estudios musicales. Ahora tienen diferentes profesiones y recuerdan sólo vagamente algunos conceptos elementales.

A.- Es imposible. No puedo creerte. Creo que te sientes hoy muy negativo y es probable que mi conversación esté contribuyendo a destrozar aún más tu estado de ánimo. Podríamos posponer o incluso finalizar nuestra charla, aunque me molestaría dejarte con tal sabor de boca. Quizás podríamos centrarla en tu propia vocación como pedagogo porque desearía conocer tus teorías en ese punto, siempre que contase con la misma benevolencia que has mostrado hasta ahora.

¿A quién dirigimos la enseñanza de la música?

B.- Tus palabras son muy estimulantes, tu conversación muy agradable y te considero una persona instruida pero tus preguntas y conclusiones empiezan a parecerme enojosas porque dejas sin fundamento mis razonamientos habituales, no me permites olvidar la realidad que sustenta mis utopías artísticas y además estas a punto de dejar sin base mis sistemas pedagógicos más elementales.

A.- ¡Pero si aún no hemos abordado ningún debate sobre ellos!. Puedo asegurarte que creo firmemente en la sinceridad y honradez con que realizas tu trabajo y en la entrega que, pondría la mano en el fuego, haces de toda tu ciencia y arte.

B.- La realidad es que preparo concienzudamente mis clases y trato de adecuar mis enseñanzas a cada uno de mis alumnos en particular; esto es completamente cierto, sólo que ahora, y sin saber a ciencia cierta por qué, empiezo a sentir una sensación de inseguridad en mis propios procedimientos.

A.- Este tipo de dudas son siempre razonables y delatan un espíritu abierto e inquieto. Puedes sentirte orgulloso de esos pensamientos ya que es propio del hombre sabio sentir la desazón y el desconcierto en los momentos más creativos y de investigación de nuevas propuestas, mientras que por el contrario el ignorante suele ser ajeno a influencias externas porque se siente en posesión de la verdad.

B.- Por favor, sigamos nuestra animada disputa. Preveo que tus conocimientos en otros campos y tu razonamiento comparativo puede ayudarme a poner en orden algunas de mis propias ideas. ¿Cual es tu nueva propuesta?

A.- Resumamos el estado de actual de nuestros razonamientos. Tus confesadas limitaciones y tu deseo de poder improvisar han generado nuestra disgresión. Hemos aceptado que improvisar es como hablar y que siempre supone un control del lenguaje en el que se quiere expresar un mensaje. Sabemos que tu preparación en este sentido no es relevante y estamos decididos a seguir insistiendo en la comparación de la música con el lenguaje hablado. Nuestra última pretensión estriba en tratar de establecer un guión de comportamiento pedagógico que permita la enseñanza lógica del lenguaje que se pretende hablar. Centremos la cuestión. ¿Cuál sería entonces nuestro objetivo?

La enseñanza de la música

B.- Enseñar a hablar, leer y escribir la lengua musical a través del instrumento.

A.- Me parece acertada tu respuesta. ¿Cuál será nuestro modelo pedagógico?

B.- humm... ¿quizá podríamos buscarlo en la enseñanza de otra lengua?

A.- Perfecto. Estamos pues en un buen camino. Retomaré mi vieja pregunta. ¿Cómo se enseña y se aprende inglés?

B.- No sé ... espera que trate de recordar ... veamos ... un modo podría ser:

1. elegir textos (conforme a la edad y nivel del alumno) graduando las dificultades,
 2. extraer de él aquellos elementos que deseemos trabajar (vocabulario, construcciones, ...) y explicarlos,
 3. conversación utilizando estos elementos,
 4. ejercicios de lectura de otros textos con dificultades semejantes,
 5. ejercicios de escritura completando o inventando frases para asimilar y poner en práctica lo aprendido,
- ejercicios de dictado, juegos, videos... no se me ocurre nada más.

A.- En mi opinión has sido suficientemente extenso y completo. Ahora hemos llegado a lo más importante y complejo de nuestra charla. ¿Cómo adaptar estos puntos a la enseñanza de un lenguaje específico y tan diferente como es la música? Tú eres el profesional, debo confiar en ti. Intentemos repasar cada uno de los pasos que has citado reflexionando sobre su posible paralelismo con la música. Primer punto: elegir textos, ¿tienes un equivalente en música?

B.- Evidentemente; esto es lo que siempre hacemos. Figura en nuestro programa de estudios. Tenemos

estudios y obras de distintos estilos en cada curso y no representa ninguna novedad. En cada curso se trabajan dificultades gradualmente crecientes y además ...

A.- Perdona que te interrumpa. No quisiera que cometiéramos errores desde nuestros inicios. ¿Qué tipo de dificultades son las que se gradúan?

B.- ¿Cuáles podrían ser sino aquellas que van afianzando cada vez más la técnica instrumental?

A.- Qué desesperación. Estoy a punto de perderme de nuevo. ¿A qué llamas técnica instrumental?

B.- Esto no es difícil de adivinar. Cuando hablamos de técnica nos referimos a la capacidad de la mente y el cuerpo, brazos, antebrazos, manos y dedos para abordar la interpretación de una obra. Hay que conseguir igualdad y regularidad, diferentes toques y expresiones, la independencia de manos, los movimientos combinados de muñeca, dedos, etc. Se precisan ejercicios adecuados y constancia.

A.- No lo entiendo completamente. En pocas palabras ¿podríamos sintetizar que la técnica consiste en preparar la mente y los músculos para que respondan con buenos reflejos a lo que le ordenemos tocar?

B.- Es una definición algo simplista pero aceptable.

A.- En el lenguaje también se hace algo parecido. Se aprende la pronunciación de cada sonido, su articulación, la entonación adecuada,... pero no se gradúan las dificultades de acuerdo exclusivamente con este principio sino más bien con el de la comprensión de los textos.

B.- Tu contrariedad es coherente. ¿Entonces no te parece congruente este punto de vista?

A.- De hecho si enlazamos con el segundo de tus puntos consistente en extraer elementos, o sea analizar, podría ocurrir que, al ser elegidos los textos en función de su dificultad exclusivamente técnica (pronunciar o exponer), resultase prohibitiva su explicación desde el punto de vista del lenguaje.

B.- Reconozco que, aparte mis limitaciones para introducir aspectos de análisis en las clases, siempre he considerado que era excesivo para mis alumnos y que estaba fuera de sus posibilidades. ¿Cómo voy a hablarles de los acordes, de sus enlaces sintácticos, de los motivos que originan la frase, de tantas ... ellos no comprenden nada, además no me queda tiempo, tengo que preparar sus manos, ...

A.- ¿Para qué?, ¿cuál es el objetivo?, ¿que puedan acceder a obras cada vez más difíciles sin comprender lo que expresan? ¿que no puedan nunca utilizar el lenguaje expresando libremente sus pensamientos?

B.- Pero ¿qué quieres? No tengo alternativas. Tengo menos de una hora para cada uno a la semana.

A.- Está bien. Tranquilízate. Lo importante es que comprendamos nuestro objetivo y después que luchemos para conseguirlo dentro de las circunstancias reales. Yo creo que tus alumnos necesitan y quieren saber el por qué de aquel amontonamiento de puntitos en un papel. No se trata tan sólo de descifrar cómo se leen o cómo se pronuncian sino también y sobre todo qué significan y cómo puede utilizarlos cada cual para expresarse a sí mismo. ¿Para qué sirve un lenguaje si no se puede hablar?

B.- Pero es que yo ...

A.- Recuerda que tu tercer punto decía "conversación utilizando estos elementos". Reúne a tus alumnos. Concreta un método asequible y eficaz y haz que hablen música.

B.- Que hablen música, que hablen música, ... ¿y eso cómo se come?

A.- ¿No recuerdas el sistema tonal, la Tónica, la Dominante, ... los motivos, las preguntas, las respuestas...? tú lo dijiste, ... investiga, medita lentamente, elige textos adecuados, analízalos .. intenta aprender con tus alumnos ...

B.- !Dios míooooo;

A.- Después tienes los "ejercicios de lectura de otros textos con dificultades semejantes". En ellos podrán comprobar que con los mismos elementos pueden hacerse muchas obras diferentes. A continuación propondrás "ejercicios de escritura completando o inventando frases para asimilar y poner en práctica lo aprendido"; ellos componen sus obras y las interpretarán seguramente con más motivación que las de los autores más famosos, prueba juegos en los que pongan a prueba su comprensión, ... El cuadro trazado para el inglés se adapta perfectamente a la música.

B.- ¡Oh madre mía! Debería haberlo pensado dos veces antes de entrar en tu diálogo. Escucha ¿cómo fue que nos conocimos?, ¿quién nos presentó?, ¿hay alguna razón especial para que seamos amigos?, ¿quién me mandaría a mí hablar de improvisación?

A.- Me encantan tus bromas. Te devuelven la serenidad y el equilibrio.

B.- Mis bromas me devuelven el equilibrio y tus palabras me quitarán el sueño.

A.- En tus viglias, si lo crees oportuno piensa detenidamente en estas conclusiones: Improvisar es hablar. Si no se habla una lengua no puede decirse en propiedad que se conozca. Recitar de memoria un poema en griego no significa hablar ese idioma. Hablar (improvisar) básica y elementalmente es un objetivo, no complementario sino esencial, de la formación musical. Aún más la improvisación es el camino más lógico para controlar el lenguaje. ¿Te parece correcto?

B.- Hace tiempo que perdí las fuerzas necesarias para contradecirte.

A.- ¿Nos volveremos a ver en otra ocasión?

B.- Sin duda. Sólo espero por mi salud mental que no sea demasiado pronto.



Volver al índice de la revista



Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)

Electronic Journal of Music in Education. ISSN: 1575-9563

Octubre 1998

La Didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento

Mariantonia Palacios de Sans

En éste artículo vamos a intentar dar respuesta a una serie de interrogantes sobre un tema que cada día adquiere mayor importancia: ¿cómo enseñar un instrumento?; ¿existe una metodología a aplicar en la formación de ejecutantes?; ¿en qué consisten estos métodos?; ¿existe, en fin, una didáctica que pueda ser aplicada a la música instrumental?.

Lo primero que debemos hacer es comprender qué es la Didáctica. Originariamente se la definió como el arte de enseñar. Esta concepción de la didáctica exigía poco del docente, pues se fundamentaba en la idea de que éste era poseedor de un "don" innato que lo capacitaba para enseñar. Sólo mucho después se reconoció la existencia de una base científica en la enseñanza. La revolución copernicana de la educación que se inicia en el siglo pasado desplaza el foco de interés del educador hacia el educando. El aprendizaje será ahora considerado un proceso que se lleva a cabo internamente en el alumno, y la didáctica será entonces la conceptualización de cómo llevar al educando a alcanzar los objetivos de la educación. En otras palabras, la didáctica es la acción que el docente ejerce sobre la dirección del educando, para que éste llegue a alcanzar los objetivos de la educación. Este proceso implica la utilización de una serie de recursos técnicos para dirigir y facilitar el aprendizaje.

Vamos ahora a tratar de aplicar estos conceptos a la formación de un intérprete, es decir, a la enseñanza de la música instrumental. Debemos antes que nada establecer dos renglones diferentes: la enseñanza instrumental para los niños que se inician, y la enseñanza instrumental para alumnos con una formación previa como ejecutantes, es decir, lo que llamaríamos comunmente clases de perfeccionamiento.

En el primero de los renglones ha habido una verdadera revolución en este siglo. Las experiencias y teorías educativas de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Key, Dewey, Claparede, Ferrière, Montessori y tantos otros se verán reflejadas también en la enseñanza de la música en nuestro siglo. En el campo específico de la ejecución instrumental métodos como el Suzuki, el de John Thompson, el de John Williams, el de Eta Cohen, el de Paul Herfurth, el de David Hirschberh, el Estrellita (Musiyama) son un claro ejemplo de esta llamada

"Escuela Nueva".

A pesar de estar sustentados por teorías muy disímiles, estos métodos tienen el mismo principio generador: tratan de hacer más accesible y adecuado para la edad psíquica y fisiológica de los niños el aprendizaje de un instrumento.

Uno de los aspectos más interesantes de resaltar es que éstos métodos se basan implícitamente en los principios didácticos fundamentales:

1- Principio de la proximidad : la enseñanza debe partir del punto más próximo posible a la vida del educando. El repertorio que utilizan los métodos que hemos citado está constituido en su mayoría por canciones infantiles o por obras de grandes maestros especialmente escritas para los niños: Album de la Juventud de Robert Schumann, o el Mikrokosmos y las Piezas para Niños de Bela Bartok, o el Album de la Juventud OP. 39 de P.I. Tschaicovsky. Al fundamentar el repertorio en canciones infantiles tradicionales o en aquellas especialmente compuestas para los niños, están cumpliendo con este principio didáctico: van de lo conocido a lo desconocido, de lo cercano a lo remoto.

2- Principio del ordenamiento: las tareas y las partes de un todo deben tener una secuencia para facilitar su asimilación y aprendizaje. Todos los métodos citados van de lo simple a lo complejo, y lo aprendido en una obra será aplicado y ampliado en la siguiente.

3- Principio de la adecuación: todo debe adaptarse a las necesidades y posibilidades del educando y de la sociedad. En nuestra sociedad se haría necesario, por ejemplo, hacer un énfasis en la música de los compositores venezolanos y latinoamericanos, cosa que brilla por lo general por su ausencia. Las teorías psicológicas sobre el aprendizaje y los estudios de Piaget sobre las características del niño han ejercido gran influencia en la educación, incluida la educación musical. Ya hemos dicho que los métodos mencionados tratan de facilitar el aprendizaje instrumental adecuándolo a las características psíquicas y fisiológicas del niño.

4- Principio de la participación y de la vivencia: se refiere a la educación activa, que parte de la experiencia del alumno. Está de más decir que toda educación instrumental es de por sí activa, ya que implica necesariamente la participación del educando. Pero podríamos considerar éste principio de la participación ampliado si tomamos en cuenta que muchos de los métodos citados obligan implícita o explícitamente a que el niño cante lo que toca.

5- Principio de la espontaneidad: Aquí se hace referencia a promover la creatividad del alumno. En realidad esta es una de las grandes fallas de la educación instrumental. Los factores esenciales del proceso musical en su secuencia natural son: escuchar-tocar-componer (improvisar o escribir).

De todos los métodos que mencionamos arriba, solo uno, el Estrellita, fomenta la improvisación, que es la expresión máxima de la creatividad. Los demás se paran en el segundo estrato: tocar. El alumno resultado de este tipo de entrenamiento es aquel que interpreta, por ejemplo el concierto de Ravel a la perfección, pero que es incapaz de acompañar una simple canción popular. Hay una especie de desconexión entre el

instrumento y la capacidad de expresarse a través de él. Claro que si consideramos que la interpretación es hasta cierto punto una recreación de la obra que se toca, entonces estaremos de acuerdo en que el intérprete es también un creador. En este punto debemos hacer una honrosa excepción. La didáctica del órgano de tubos está íntimamente ligada a la improvisación (resolución de bajo continuo, acompañamiento sin partitura de corales, improvisación en sí misma, etc.) , y métodos como el Curso de Improvisación al órgano, de Marcel Dupré, son muestra de ello.

6- Principio de la autocorrección: se refiere a que los alumnos deben hacerse capaces de detectar por ellos mismos los problemas que se presentan en su desarrollo (problemas técnicos y de interpretación) y adquirir la capacidad de resolverlos eventualmente sin ayuda.

7- Principio de la eficiencia: mínimo esfuerzo, máximo rendimiento. Casi todos los métodos insisten desde el comienzo en la necesidad de tocar con la menor tensión posible, tocar relajados, de acuerdo con las leyes naturales del movimiento, economizando inteligentemente energía, y aprovechando al máximo el tiempo de estudio.

Como se ve, la educación instrumental para principiantes , y sobre todo para niños principiantes, cuenta con valiosos recursos metodológicos, que de ser aplicados inteligentemente, pueden llevar a una optimización de los resultados. Pero lo más importante de todo sigue siendo el maestro, el profesor, pues es él quien aplicará estos métodos y será el responsable de su eficacia.

Generalmente el docente musical es un buen conocedor de la materia que pretende enseñar, aunque no necesariamente sea un eximio intérprete. Pero uno de sus problemas es que su conocimiento es estrictamente especializado en la mayoría de los casos, por lo que no estará en capacidad de ayudar al educando a integrarse al resto de las disciplinas musicales. Para muchos músicos esta preparación profesional unilateral es inadmisibile, pues va a conducir a una estrechez de intereses. Pianistas que sabrán sólo de piano, o violinistas que no conocen nada más allá de la séptima posición. No conocen o no les interesan otros campos como el análisis, la composición, las técnicas contemporáneas, la teoría, por no hablar de otras cosas tan importantes como historia del arte, historia de la humanidad, acústica, física, matemáticas, etc.

Además de ser un técnico, el profesor de instrumento debería ser un maestro, es decir, debería tener la capacidad de orientar con eficiencia el aprendizaje de los educandos. La realidad no siempre se compagina con esta necesidad, ya que la mayoría de los profesores de instrumento nunca ha recibido entrenamiento en el área de la pedagogía. Al alumno no le quedará entonces otra opción que el repetir intuitivamente (inconscientemente) los principios que recibieron a su vez de sus maestros (si es que los recuerda) , y muchas veces esas reglas o instrucciones están basadas en principios fundamentales que han caído en el olvido con el transcurrir del tiempo.

La transmisión de conocimientos por parte del maestro se hace a través de la lección o clase. La lección es la unidad formal del acto docente. Todos los principios didácticos hallan en la lección el ámbito propio de su efectivo cumplimiento. En toda lección estan presentes tres direcciones:

- 1) el adoctrinamiento, que es lo que corresponde a la exposición organizada de los contenidos de la lección.
- 2) el adiestramiento, que se refiere a la adquisición de hábitos deseables por parte del alumno.
- 3) las ejercitaciones, que es donde se ve si el contenido de la lección fue realmente asimilado por el alumno, ya que implica su aplicación.

Ya hemos dicho anteriormente que en el caso de la iniciación del alumno al instrumento, sobre todo si se trata de un niño, el maestro cuenta con los distintos métodos que le sirven como auxiliares en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero cuando estudiamos la didáctica aplicada a la enseñanza en alumnos que ya tienen conocimientos en el área de la interpretación, la situación es totalmente diferente. No hay un método único, reconocido universalmente como eficaz, sino que prácticamente cada profesor tiene su propio método de enseñanza, basado en su experiencia personal como intérprete y como docente. Y aunque no todas las cosas que hay que aprender se pueden enseñar, trataremos a continuación de establecer algunas similitudes y diferencias en las metodologías utilizadas por grandes intérpretes.

Toda ejecución instrumental implica varios pasos:

1- Percepción de los estímulos visuales (lectura de la partitura).

2- Respuesta mediadora que permita al individuo transformar los estímulos visuales percibidos en su sonido equivalente. Un principiante al leer la partitura debe pensar cuál es la nota, dónde colocar el dedo, cuál es la intensidad, cómo pasar el arco o con qué articulación, etc. Estas operaciones mentales se hacen de forma separada en el novato, pero la experiencia y la práctica pueden automatizar muchas de ellas y ser captadas como una sola entidad.

3- Cada individuo percibe los estímulos auditivos que resultan de su ejecución.

4- El intérprete procederá a evaluar la precisión de su respuesta al estímulo visual: si se confirma, continúa; si se contradice, hará los ajustes necesarios.

Comenzaremos con el primer paso de la ejecución instrumental: la percepción de los estímulos visuales.

Casi todos los grandes maestros coinciden en la necesidad de la observación exacta de la página impresa como punto de partida. Karl Leimer afirma que la más absoluta corrección en la interpretación es la única

base sobre la que puede estructurarse un trabajo interpretativo de importancia. Para eso recomienda ampliamente la utilización de las ediciones Urtext. Es por eso que grandes pianistas como Josef Lhevinne consideran que el niño debe poseer un dominio completo de la notación desde la primera lección. Para él, este es uno de los puntos débiles en los nuevos métodos de enseñanza instrumental.

A pesar de que hemos planteado que la lectura exacta de la partitura es el primer paso hacia una correcta interpretación, ya Richard Strauss decía que una página impresa es un borrador impreciso de la concepción original. La notación musical puede ser entendida como un set de instrucciones que indican al ejecutante cómo el compositor quisiera que su música sonara. A pesar de que los sistemas de notación han cambiado durante siglos y el compositor se ha esmerado cada vez más en el detalle y precisión que ofrece al intérprete, siempre hay imprecisiones que dan a este último un margen de libertad. En qué medida podrá un intérprete aportar su individualidad a la obra que ejecuta. He aquí el eterno problema de la interpretación.

Para el estudiante, siempre será necesario establecer el grado de libertad permitido, determinando cuáles aspectos de la ejecución no están tradicionalmente fijados en el papel durante un período histórico determinado. Por ejemplo, si hablamos del período barroco, el intérprete debe conocer la técnica para desarrollar el bajo cifrado, o las ornamentaciones características. Si es el caso de un romántico, el intérprete debe conocer las libertades rítmicas permitidas, etc. En otras palabras, el intérprete debe ver lo que el compositor escribió, pero también debe ver lo que no escribió pero pensó y sintió. En este punto el intérprete se convierte en un aliado del compositor, pues infunde vida a su música a través de su propia visión. Interpretar es recrear la obra que se toca.

Algunos maestros del piano como Andor Foldes, Karl Leimer y Walter Giesecking prefieren que esta lectura de la obra se haga alejada del instrumento. De esta manera se obtendrá una imagen mental de la música sin la distracción de los aspectos físicos de la ejecución. Esta lectura debe ser lo más completa posible incluyendo indicaciones de tempo, intensidad, fraseo, y sin ningún tipo de errores.

Autores como Alfredo Cortot y Josef Lhevinne agregan a esta lectura de la partitura un conocimiento de las condiciones en que fue creada la obra. Cortot incluso recomienda la elaboración de una ficha guía donde se incluyen datos como el nombre del autor, la nacionalidad, el opus de la obra, fecha y dedicatoria de la misma, circunstancias que rodearon su composición, el plan formal, el análisis, el carácter y sentido de la obra, un comentario estético y técnico, así como consejos para su estudio e interpretación. Esta ficha debe ser leída por el alumno antes de tocar la obra y el maestro está en el deber de hacerle las correcciones pertinentes.

Josef Lhevinne dice que sólo después de entender y respetar las ideas del compositor vendrá el aspecto de la técnica pianística propiamente dicho. Para él la técnica no es un fin en sí misma, sino que es sólo un medio para expresar las ideas del compositor.

De manera que el siguiente paso de la ejecución será escuchar la propia interpretación. Casi todo el mundo corrige notas falsas o equivocaciones groseras. Pero esto no es todo lo que hay que cuidar. La duración, los silencios, la intensidad, la articulación, y por sobre todo, la calidad del sonido. Esta capacidad de oírse a sí mismo sólo se obtiene mediante un entrenamiento progresivo y sistemático. Leimer basa su método en esto. Suzuki también nos dice que el mayor provecho en lo que se refiere a adelantos técnicos y musicales

comienza cuando ya la obra está terminada, pues sólo en este punto podrá comenzarse con el entrenamiento del oído.

El escucharse nos conduce a otro de los aspectos del cual se ocupan todos los grandes maestros: el logro de un sonido bello (*toucher*, en francés; *tocco*, en italiano)). Casi todos coinciden en que un maestro sólo podrá enseñar el *toucher* adecuado a una interpretación si él mismo ha sido un buen ejecutante que los ha ensayado todos. La belleza de tono debe partir de un concepto mental de lo que es. Es como el sentido del balance del color en un pintor. Esta representación mental debe poder traducirse en los movimientos de la mano, dedos y brazos necesarios para su producción.

Pero esa traducción de pensamientos tiene también sus bemoles. La cuestión de la relajación muscular es fundamental. Todos los grandes maestros coinciden en que deben evitarse todos los movimientos innecesarios y relajar los músculos que momentáneamente no estén en actividad. Para tocar con el menor esfuerzo posible es necesario poder contraer conscientemente los músculos en cualquier momento y relajarlos también conscientemente. La diferencia de criterios entre los grandes intérpretes estriba en cómo lograr esta relajación. Algunos aseguran que ciertos movimientos externos de los brazos (movimientos funcionales) o de las muñecas (caídas) ayudan. Otros en cambio sostienen que la relajación no se obtendrá desde afuera, sino que viene desde adentro. En lo que todos coinciden es en que la belleza de tono solo puede ser logrado con una relajación.

Otra cosa debemos agregar al punto de escuchar la propia interpretación. Foldes, Suzuki y otros recomiendan no sólo oírse a sí mismos, sino que consideran necesario escuchar atentamente la interpretación de otros. Incluso recomiendan la audición de grabaciones discográficas, ya que consideran que los discos son una excelente fuente de instrucción musical.

Pasemos ahora a desarrollar el aspecto de la técnica instrumental. Muchos grandes maestros consideran indispensable la ejercitación diaria en escalas y arpegios, pues los consideran la tabla de multiplicar de la cultura instrumentista. Si un estudiante conoce a perfección todas las digitaciones y posiciones, sus dedos encontrarán la digitación correcta en cualquier pasaje. Algunos autores van más allá al exigir que las escalas y arpegios deben hacerse con interés, con concentración intensa, escuchando la sonoridad de cada una de las notas ejecutadas; lentamente, de manera que se puedan grabar en nuestro sistema nervioso todos los movimientos necesarios para su ejecución. Leimer nos dice que en realidad la técnica es producto de un trabajo mental. Para él las escalas deberán estudiarse hasta manos separadas, pues el objeto es llegar a tocar con la mayor igualdad de fuerza posible cada una de las notas.

Otros maestros mantienen en cambio una posición contraria, es decir, que las escalas y arpegios no deben ser objeto de estudio sino al comienzo, y que después bastará con sobrepasar las dificultades técnicas propias de cada obra a ejecutar, ya que estos ejercicios técnicos son un medio y no un fin en sí mismos.

Uno de los objetivos de la práctica diaria es poder convertir en fáciles pasajes aparentemente difíciles. Es por ello que se hace tan necesaria una de las más importantes tareas del maestro de instrumento: enseñar al alumno cómo estudiar, cómo practicar. Los grandes maestros coinciden en que este estudio no debe ser mecánico, sino que debe requerir de una gran concentración por parte del ejecutante. Esto implica que se toque en forma reflexiva. Una buena técnica solo se logrará mediante trabajo mental. Leimer, por ejemplo,

nos habla de estudiar poco tiempo de manera consciente y no muchos de manera superficial. Para él es preferible estudiar media hora con una concentración absoluta que tres horas de una práctica mecánica. 20-30 minutos consecutivos y luego descansar, y esto repetido varias veces al día.

Es importante recalcar que la técnica existe para hacer música, no es algo autónomo, sino que esta está íntimamente vinculada con la evolución de la expresión musical formando con ella un todo único. Un alumno nunca debe ejercitarse, siempre debe hacer música.

La conclusión más importante que podemos obtener después de analizar los puntos de vista de los grandes maestros es que no hay una didáctica musical general, sino que dependerá del profesor, y también del alumno. Lo cual nos demuestra la gran importancia que tiene la preparación del docente en el área de la ejecución instrumental. Preparación que por cierto no se logra recibiendo clases de la materia, sino que se adquiere a través de la experiencia como intérprete.

Bibliografía básica:

CORTOT, Alfred; Curso de Interpretación, traducción de Jeanne Thieffry, Ricordi Americana, Buenos Aires, 1978, 198 p.p.

FOLDES, Andor: Claves del Teclado, traducción de Walter Liebling, prólogo de Sir Malcom Sargent, Ediciones Ricordi Americana, Buenos Aires, 1972, 79 p.p.

LHEVINNE, Josef; Basic Principles in Pianoforte Playing, prólogo de Rosina Lhevinne, Dover Publications, Inc. New York, 1972, 48 p.p.

LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter; La Moderna Ejecución Pianística, Ediciones Ricordi Americana, Buenos Aires, 1977, 62 p.p.



[Volver al índice de la revista](#)

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista