

DIFUSIÓN DE PUBLICACIONES

Con esta sección, inaugurada en el nº 20 de esta revista, el equipo editorial pretende difundir fragmentos seleccionados de publicaciones relevantes en nuestro campo y que, por diferentes motivos (escasa distribución, tiradas limitadas, inaccesibilidad, etc.), no han tenido la merecida difusión en castellano.

Fuente:

Ferrari, F. y Spaccazocchi, M. (1985). *Guida all'esame di educazione musicale*. Brescia: La Scuola.

Traducción: Jesús Tejada

La lengua musical materna occidental y el sentido tonal

Existe una lengua musical materna que es producto de una determinada situación histórica, geográfica y cultural. Esta lengua ha sido asimilada desde el nacimiento y forma parte de las convenciones, modos de actuar y de pensar propios de la cultura del grupo social en que hemos crecido (Francés, 1972). El aficionado, no músico, adquiere de forma inconsciente hábitos tonales en su acto de audición, dado que casi toda la música que oye está construida tonalmente. El sentido tonal no sólo sería la referencia sobre la que nuestro oído reconoce y guía la reproducción de melodías, sino también proporciona la capacidad de distinguir las funciones tonales de los sonidos de la melodía, su carácter estable o inestable o la atracción o repulsión de los sonidos (Teplov, 1966). Aunque el sentido tonal puede estar más o menos desarrollado, se puede afirmar que los hábitos tonales de un occidental no músico les permiten distinguir cuándo está suspendida una melodía o cuándo está resuelta. Esta previsión funciona aunque no se sepan nociones técnicas de música. Por otro lado, los niños y adultos memorizan con mayor rapidez una canción construida sobre los grados fundamentales de la escala; si sucede que la melodía contiene saltos o alteraciones lejanas de las referencias tonales inmediatas, el sujeto tiende a desplazar estas alteraciones o saltos extraños al ámbito que constituye el esquema modelo de base (Deutsch, 1977).

De esto se puede colegir que el desarrollo del oído melódico no puede prescindir del sentido tonal, es decir, del esquema de referencia que constituyen los tres grados fundamentales de la escala. Por ello, será erróneo basar una educación musical en intervalos aislados del contexto tonal. Las destrezas adquiridas mediante este último método no proporcionarían la capacidad de entonar una melodía tonal: el sentido tonal se ejercita mediante una relación de cada sonido de la melodía con los sonidos estables, en particular con la tónica.

Se puede inferir por tanto que el sentido tonal es el hábito de percibir las notas en relación al esquema armónico y de la escala que permanece en nuestra memoria debido a las muchas canciones y músicas tonales que hemos oído.

La percepción en esquemas y la teoría de la emoción en música

Cuando escuchamos un evento musical tendemos a interpretarlo -para reconocerlo, reproducirlo, memorizarlo, etc-, filtrándolo a través de nuestros modelos propios, adquiridos mediante experiencias previas, sean o no musicales. Podemos prever cuándo está próxima la finalización de una canción, debido a que hemos adquirido mediante el uso los modelos dinámicos y armónicos de finalización.

Según Meyer (1956), cuando escuchamos cualquier obra musical tonal, se activan mecanismos de comparación con esquemas previos musicales y disparan la capacidad de previsión durante el mismo desarrollo de la obra. Cuando se produce la inhibición o incumplimiento de las expectativas durante la obra, se realiza de modo más fácil una escucha de tipo emotivo.

Música y lógica

Cuando escuchamos, la atención no se suele centrar en notas individuales, sino que tendemos a agruparlas, sea un tema melódico o una figura rítmica o en timbres. La música que nos parece que no entendemos es aquella en la que no conseguimos aplicar nuestros criterios de reagrupamiento, los modelos que nos son habituales. El esfuerzo realizado en la escucha de la música contemporánea deriva no sólo de la integración tonal de la obra, sino también al considerar la estructura de cualquier evento temporal.

La repetición, elemento constante en casi todas las formas de organización del pensamiento musical representa un criterio lógico esencial en nuestros modos de pensar, aprender y comportarnos. Para Francés (1972), la comprensión de la repetición de lo idéntico es el acto elemental de la inteligencia musical, el equivalente de una identificación aritmética o geométrica simple a partir de los elementos proporcionados en el enunciado del problema.

Mediante este reconocimiento se puede reconocer en el aula la forma musical vía la escucha y composición experimental, requiriendo de los alumnos sus criterios lógicos e invitándoles a reconocer lo que se repite. En cuanto las semejanzas están insertas en diferentes estilos y lenguajes, habrá una dificultad implícita en su reconocimiento y requerirá un trayecto didáctico más largo y rico para llegar a reconocer el tema cuando éste se encuentra modificado

o inserto en una trama polifónica. Para esto, no es necesario partir de las notas, sino del adiestramiento auditivo en ciertos estilos y procedimientos. Respecto a la realización de experiencias compositivas en clase, con el desarrollo de las capacidades cognitivas de comparación, organización, síntesis, una propuesta metodológica bien articulada es la de Boris Porena.

Escuchar es seleccionar

La percepción de un objeto no es "neutra", objetiva; formamos una interpretación del objeto, filtramos sus características y tomamos sólo algunas de ellas en función de nuestros esquemas. Otras veces se adereza el objeto con información inferida también según nuestros esquemas previos. Esto ocurre también con los objetos musicales; a veces tomamos ciertas características, pero no otras; la atención se dirige en ocasiones al ritmo, o al tempo, al timbre o al resto de parámetros de la composición musical. Esto nos lleva a la posibilidad de analizar e interpretar un evento musical según diferentes puntos de vista: el del bailarín, el del instrumentista, el oyente común. El interés del profesor de música será abordar diferentes puntos de vista sobre una misma obra.

Se habla, se canta, se escucha

El oído ejercita una función de control sobre lo que el aparato fonatorio emite. Así, la altura e intensidad de nuestra voz se modifican gracias a la función reguladora del oído. Esta "autoescucha" es de fundamental importancia en todos los actos fonatorios, desde el discurso hasta el canto.

Las limitaciones en esta capacidad de autoescucha y de coordinación de la actividad de los órganos de emisión con los de audición son determinantes de fenómenos escolares relacionados con el habla, como la dislexia y el balbuceo (Tomatis, 1977). Para Tomatis, es importante la curva auditiva, la banda de frecuencias que puede captar nuestro oído: cuanto más grande, más ricas serán las posibilidades vocales de color, expresión y entonación.

La importancia de la autoescucha, desde el plano didáctico, radica en solicitar al oído que asuma al máximo sus funciones, es decir, mantenerlo atento en esta cultura de la imagen, donde tiene un papel involuntariamente subordinado. Debemos escuchar lo que emitimos, pero también lo que recibimos del ambiente; conocer nuestra voz, tomarle gusto, sentirla, controlarla y corregirla.

Metodologías didácticas, ¿proyectos abiertos o cerrados?

En el examen de las propuestas metodológicas de educación musical convendrá realizar una distinción entre los objetivos de alfabetización y de educación. Una cosa son los objetivos a largo término, dirigidos a una concienciación e integración armónica de todas las facultades del individuo, y otra cosa son las técnicas, las recetas, las argucias pedagógicas para el trabajo cotidiano de clase. Estas, lejos de limitarse a un repertorio elaborado y prefijado, deberán variar continuamente en función de la competencia del maestro y de la situación de la clase. A la luz de la programación general, cada enseñante será invitado a realizar, como mejor crea, una síntesis de los instrumentos y criterios metodológicos.

Según nuestro punto de vista, los cuatro métodos que vamos a tratar -Dalcroze, Orff, Kodály y Willems- pueden ser contemplados como complementarios entre sí, en cuanto dedican una atención particular hacia un diferente y posible objetivo específico de la educación musical:

1. el movimiento corporal como medio para vivir el hecho sonoro en todas sus calidades: dinámica, expresiva, agógica, formal, etc. para Jaques-Dalcroze.
2. El momento de hacer música conjuntamente, produciendo un evento musical elemental, que se vive con palabras, música y danza, completo en todos sus componentes organizativos y que puede, por tanto, conducir al interior del lenguaje musical y a los modos de hacer que le son propios, para Orff.
3. La educación y el refinamiento perceptivo de todas las facultades auditivas, para Willems.
4. El uso de la voz y del canto, con un especial énfasis en el canto de tradición popular, como medio privilegiado para comprender y conocer la música, para Kodály.

Al mismo tiempo, cada uno de estos métodos tiene su propia historia que permite explicar la razón de algunas elecciones. Por ejemplo, la referencia exclusiva a la música tonal, o al repertorio de la canción infantil; o centrar el discurso educativo sobre el aprendizaje de la lectoescritura musical.

Estas soluciones, en cuanto justas y justificables, están integradas tanto en la luz de las múltiples prácticas y manifestaciones del hacer música de la actualidad, como en las nuevas adquisiciones de pedagogos y didactas, que solicitan las más de las veces reflexiones sobre la nueva música y sobre la nueva fruición musical. Nuestra convicción es que podremos responder más positiva y flexiblemente responder a las diversas y no siempre fáciles exigencias puestas hoy en la escuela si evitamos cerrarnos en reglas operativas fijas, adaptándonos a todas las situaciones, pero buscando la confrontación con las diferentes

propuestas teóricas y prácticas y siendo abiertos a diferentes propuestas metodológicas, aunque provistos de un filtro crítico.