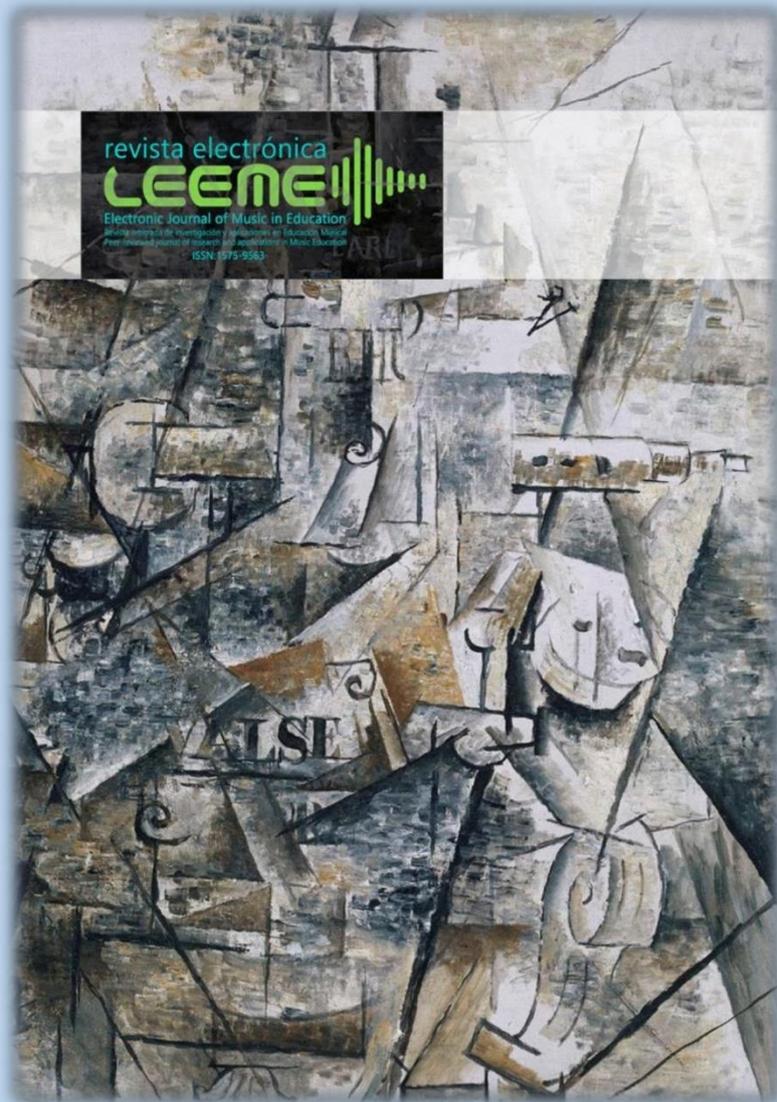




revista electrónica
LEEME 
Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN:1575-9563

NÚM. 9 (2002): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos



**Revista de la Lista Electrónica
Europea de Música en la Educación. n° 9**

Mayo 2002

Dirección: Jesús Tejada. Carmen Angulo

Redacción: Cecilia Jorquera

ISSN: 1575-9563 D. Legal: LR-9-2000

©2000 Jesús Tejada. Universidad de La Rioja.

de los artículos sus autores

¿EXISTE UNA DIDÁCTICA DEL INSTRUMENTO MUSICAL?

Cecilia Jorquera Jaramillo

Escola Superior de Música de Catalunya

Indice

1. La Didáctica instrumental según la tradición
 2. Suoni come un bue! ("¡Tocas como un buey!")
 3. Patrones de belleza y didáctica
 4. La técnica
 5. Pedagogía y didáctica
 6. Didáctica instrumental
-

Para poder establecer si es posible formular una didáctica instrumental, será necesario antes examinar algunas posiciones, en particular lo que nos ofrece la tradición de la enseñanza instrumental y lo que nos proponen el debate y las investigaciones en el campo de la Pedagogía sobre los mismos temas. Precisamente, el interés por la didáctica instrumental es relativamente reciente, a pesar de existir amplitud de textos sobre cada instrumento específico, en los cuales es posible leer entre líneas la Didáctica de cada autor, es decir su teoría implícita. Si tomamos en cuenta que la Didáctica es un saber que estudia la práctica de la enseñanza-aprendizaje, podríamos entonces comenzar a delinear una posible definición de qué se podría entender por didáctica instrumental.

1. La Didáctica instrumental según la tradición

La didáctica instrumental de la actualidad es, obviamente, un producto histórico. Sin embargo, no emprenderemos aquí el camino del análisis histórico, que indudablemente arrojaría luces importantes sobre el tema que pretendemos enfrentar aquí. La didáctica instrumental del comienzo del siglo XXI es hija, por así decir, de la tradición más reciente, aquella de los últimos dos siglos. Si recordamos qué

sucedió con la didáctica instrumental en estos últimos dos siglos, cabe destacar, refiriéndonos a la tradición escrita, que en el siglo XIX se desarrolló paulatinamente la imprenta musical masiva, gracias a la litografía, método de impresión inventado por A. Senefelder en 1796 y masificado en el ámbito musical a partir de 1830. De modo que las obras escritas comenzaron a difundirse primero en círculos relativamente estrechos – aquellas personas que podían permitirse la compra de estos libros – para llegar, durante el siglo XX a alcanzar un mercado bastante más amplio.

Otro evento fundamental de esta historia reciente fue el desarrollo del virtuosismo instrumental, que gradualmente fue exigiendo medios técnicos cada vez más refinados, para exaltar las personalidades de músicos instrumentistas extraordinarios. Más tarde, a fines del siglo XIX, nacen una serie de técnicas que permiten multiplicar las obras de arte y hacerlas conocer a un público cada vez más numeroso, en el caso de la música con los primeros experimentos de grabación fonográfica por parte de Edison en 1877. Por lo tanto, con el acceso a las obras de arte a un numeroso público, nace el mercado de consumo que vuelve pasivo al público en sí y, por otra parte, se encuentra una élite de músicos profesionales cada vez más especializados y virtuosos.

Volviendo al tema de la imprenta, los libros fueron fijando por escrito los ejercicios que los maestros de instrumento en tiempos anteriores inventaban para cada uno de sus alumnos, sin pretensiones de validez absoluta. Además, cada autor simplemente proponía una especie de introducción a las obras que él mismo escribía para su instrumento, en forma de lo que hoy conocemos como "método", con el objeto de conducir al alumno gradualmente a dominar su estilo específico. Es decir, los autores de métodos del siglo XIX no pretendían agotar todos los temas indispensables para la preparación instrumental. Sin embargo, estos textos se utilizaron como referentes con un carácter diferente, ya a partir de la mitad del siglo XIX, tendiendo a absolutizar su valor, considerándolos fuente exhaustiva de ejercicios de los que no se podía prescindir para el aprendizaje y estudio de un instrumento. De este modo los ejercicios se fueron separando respecto a la práctica musical de obras propiamente dichas, y se olvidó el origen y la función de estos ejercicios, generados en contextos precisos, probablemente en función de alumnos con dificultades específicas en obras precisas.

Según McPherson & Gabrielsson (2002), precisamente durante el siglo XIX se produjo una modificación en el aprendizaje instrumental, que en tiempos anteriores (Gellrich & Sundin, 1993, cit. en McPherson & Gabrielsson 2002) consistía en una práctica rica y variada, con actividades creativas como la improvisación y la invención de pequeñas piezas o fragmentos, mientras a partir de la mitad de este siglo, cuando los libros de música eran ya comunes, ésta se transformó fundamentalmente en repetición de ejercicios y obras preexistentes.

Cabe mencionar que la aproximación basada en ejercicios se realizó de manera sistemática, acorde con el racionalismo cartesiano, en los textos desarrollados en el Conservatorio de París, llegando a establecer verdaderos catálogos completos, con combinaciones posibles de sonidos, ritmos y articulaciones, sin que éstas fueran efectivamente parte de piezas musicales y en algunos casos con un valor musical bastante discutible. Es decir, se llegó a racionalizar los ejercicios, pero sin una conexión real con la música que se debería tocar con el instrumento: la "técnica" se transformó en un fin en sí mismo, a través de la realización de ejercicios muy analíticos, pero completamente descontextualizados. Los ejercicios se dirigieron al dominio de los ingredientes fundamentales de la música tonal, es decir las escalas, los acordes y arpeggios, sin formar parte de la música verdadera: las piezas musicales que se deberían ejecutar con los instrumentos.

Si examinamos textos y tratados para el estudio instrumental anteriores a las fechas que hemos indicado, nos encontraremos de frente a trabajos que proponen criterios generales de aproximación al instrumento y que repiten los temas sobre los cuales se debate en la actualidad. Recientemente, en un seminario de estudio realizado en Perusa (Italia) (1) sobre didáctica instrumental, se concluyó que los planteamientos que se han ido alternando a lo largo de la historia de la didáctica instrumental son dos: una corriente de enseñanza basada en la linealidad o bien, basada en la aproximación compleja. Es decir, hay autores que sugieren una didáctica instrumental basada en la gradualidad, en la descomposición de los aprendizajes en elementos simples que se van acumulando, y otros que proponen una aproximación compleja, en la cual la

guía principal para el profesor son las capacidades y competencias que el alumno lleva a la clase de instrumento, realizando de este modo una aproximación holística a la práctica instrumental.

2. Suoni come un bue! ("¡Tocas como un buey!")

Hasta ahora hemos analizado el desarrollo de la didáctica musical e instrumental en términos razonables, aceptados por todos. Sin embargo, los valores implicados en la práctica musical virtuosística pueden llegar a extremos de verdad poco razonables. Esto se debe, por una parte, al poco interés que algunos músicos manifiestan por la enseñanza, de modo absolutamente comprensible, ya que el objetivo primario que se habían planteado era el de dedicarse de lleno a tocar música; la docencia representa entonces una necesidad ligada más bien a contingencias cotidianas y no a la autorrealización del músico con su actividad. Además, el músico se ve obligado a contar con su intuición para desarrollar una actividad – la docencia – para la cual no dispone de preparación profesional específica y en algunos casos la intuición no es una herramienta suficiente para resolver problemas planteados por estudiantes apasionados, pero que se ven enfrentados a las múltiples dificultades de la primera aproximación al instrumento.

La frase que titula este párrafo fue pronunciada por el primer profesor que tuvo una alumna mía en Italia, actualmente titulada en Clarinete y Didáctica de la Música. Su primer impacto con las clases de instrumento consistió en esta frase, después de haber hecho su primer intento de demostrar lo que sabía hacer con el clarinete: a pesar de todo no se desanimó y logró seguir adelante, hasta lograr el objetivo de volverse profesional de este instrumento. Independientemente de la dureza de la frase misma, ésta refleja con claridad cómo el modelo del virtuosismo puede producir situaciones tremendamente problemáticas en la relación docente-discente. Uno de los aspectos evidentes en este caso es el tema de las competencias comunicativas y relacionales de las que debiera disponer cualquier enseñante de cualquier asignatura. Indudablemente el profesor que pronunció esta frase no mostró en ese momento su capacidad de relacionarse correctamente con su alumna, dándole la posibilidad de utilizar las escasas competencias que había adquirido, para lograr seguir avanzando en su camino de instrumentista. Al contrario, le manifestó un desprecio que pudiera haber sido fatal, llevando a la muchacha a abandonar la práctica instrumental a raíz de esta humillación. Por ello, es fundamental que el profesor de instrumento tenga la posibilidad de adquirir herramientas comunicativas y relacionales que le permitan entregar plenamente sus conocimientos y mediar la adquisición de éstos y de las competencias instrumentales por parte del alumno, además de darle la posibilidad de vivir el aprendizaje con entusiasmo e interés, en lugar de que cada clase llegue a ser un momento de tensión o de sufrimiento. Sin embargo, aquí este tema quedará solamente esbozado, porque merece una atención específica y más amplia.

3. Patrones de belleza y didáctica

El modelo del virtuosismo implica también otros aspectos, de los cuales aquí quisiera mencionar la cuestión del modelo de belleza del sonido que determina la didáctica instrumental, tema ya tratado en un artículo anterior respecto a estilos musicales contrastantes (Jorquera J. 2001). La idea de fondo consiste en que en la mayor parte de los casos se considera obvio que existe un sonido "mejor" que otro, aunque no se explicita adecuadamente. Es verdad que este modelo se enseña a través del proceso de enculturación en el ambiente en que el niño y el adolescente crecen, asimilando cómo determinados sonidos son "más hermosos" que otros, pero se trata de una adquisición que requiere largo tiempo de exposición a los valores de la cultura propia y que a menudo no se vuelven plenamente conscientes. La frase citada anteriormente contiene un juicio estético muy duro y negativo, que descalifica completamente la producción sonora y musical de la joven aspirante a clarinetista. Prácticamente, aun siendo principiante, no se le da ningún reconocimiento por lo que ella efectivamente fue capaz de producir en ese momento, sino más bien al contrario, se resalta sólo lo que ella no pudo hacer. Con toda probabilidad el profesor que la escuchó se esperaba un sonido por lo menos "aceptable" en términos de cercanía respecto a su patrón de belleza, aunque la estudiante fuera principiante.

En esta situación nos encontramos de frente a dos problemas: el primero está relacionado con el juicio mismo, de valencia muy negativa y por tanto pedagógicamente contraproducente, además de equivocado, y el segundo se refiere al modelo mismo de belleza del sonido, que no se declara abiertamente y se da por subentendido, es decir que el patrón de belleza propuesto por el profesor es implícito. El primer aspecto lo llamaría "didáctica al negativo" o "didáctica deficitaria", porque en lugar de apreciar y darle sentido positivo a lo que la alumna fue capaz de tocar, independientemente del valor estético que esta producción pudiera tener, pone en primer plano lo que la alumna no logró alcanzar. La estudiante produjo un sonido "como un buey", un sonido feo y no lo que el profesor se esperaba, es decir, probablemente un sonido "bonito". Este problema lo plantean muchos instrumentos: todos aquellos en que la primera aproximación a la ejecución instrumental pasan a través del trabajo de generar el sonido, incluyendo el canto. En el caso de este último, la cuestión del modelo estético de sonido está relacionada de manera evidente con las diversas culturas vocales, que se pueden apreciar incluso dentro de nuestra misma sociedad, considerando las diferencias relevantes que hay entre el estilo vocal de la ópera lírica, la música antigua, la música de tradición oral o los diferentes géneros de la música pop, etc. Estas mismas diferencias en el tipo de sonido emitido también existen, obviamente, en el ámbito de la ejecución instrumental. En cualquier caso, el nivel de conciencia que tenemos respecto al patrón de belleza del sonido característico de las culturas musicales que habitualmente forman parte de nuestros hábitos de escucha parece ser bastante bajo.

Precisamente, si admitimos que el modelo de belleza del sonido puede ser relativo, ya que los sonidos que nosotros, músicos occidentales de cultura eurodocta, consideramos "feos" o de "mala calidad" (que a fin de cuentas es exactamente lo mismo, porque ambas expresiones se refieren a una misma escala de valores) pueden ser perfectamente aceptables e incluso deseables en otras culturas, podemos asumir una actitud diferente y respetuosa de la diversidad cultural en el sonido, no sólo respecto al alumno, sino también a la didáctica misma. No deberíamos olvidar, además, que muchos de estos efectos sonoros que los principiantes producen por falta de dominio del instrumento, son elementos tímbricos propios de algunos estilos de música contemporánea culta, lo que les asigna un valor particular, motivante, didácticamente enriquecedor y atractivo.

En general, según la cultura del ciudadano común, por "estética" se entiende todo lo relacionado con lo bello y, más específicamente, como disciplina científica, ésta se ocupa del estudio de las artes y, por consecuencia, de lo bello. Sin embargo, algunos enfoques científicos de la estética no toman en cuenta que lo bello es relativo, como ilustramos anteriormente, lo que revela un punto de vista etnocéntrico, referido al modelo cultural de la música occidental eurodocta. Como sucede en muchos casos, cuando hay de por medio una actitud etnocéntrica, se da por hecho el modelo al cual se hace referencia, sin explicitarlo y considerándolo el único y el mejor. Como hemos visto anteriormente, lo bello no es un valor absoluto, sino relativo, ya que debe ser contextualizado respecto a la cultura misma que lo ha producido y a las reglas que ésta establece sobre qué debe ser evaluado como bello. Por ello considero de fundamental importancia asumir una actitud más bien abierta, que acepte de manera tolerante la posibilidad de expresiones diversas y no contemple exclusivamente un solo patrón de belleza.

En el caso que hemos planteado, es decir el de la didáctica del canto o del instrumento, esta actitud se vuelve indispensable, en función del principio pedagógico que mencionamos anteriormente: toda actividad didáctica debe comenzar por aquello que el alumno ya sabe o sabe hacer, es decir, no debe ser considerado tabula rasa, como proponían algunas pedagogías del pasado. En este sentido el profesor debe evaluar, primero, lo que el alumno realmente es capaz de producir — en el caso que hemos planteado como ejemplo se trataría precisamente del sonido "feo" — y, luego, de valoración de esa competencia, aunque se trate de una competencia lejana respecto al objetivo, estético, musical y didáctico de la ejecución musical.

La actitud abierta respecto al patrón de belleza estaría además justificada por la misma disciplina estética, si tomamos en cuenta que su nacimiento es ajeno al estudio de lo bello, mientras se refería en cambio al estudio de la experiencia sensible. Precisamente Baumgarten, inventor de la expresión "estética" y fundador de la ciencia que lleva este nombre, se refería a la experiencia que cualquier ser humano puede realizar con los sentidos (2).

En la búsqueda de una específica calidad de sonido, según los cánones de belleza ligados al sistema tonal,

al alumno no se le dice exactamente en qué consiste este patrón. Es así cómo se le exige que emita un sonido "bello", dejando de lado todos los sonidos "feos" o no deseables, porque no corresponden al patrón de belleza implícito, sin embargo común a todos nosotros. En síntesis, enfocando la enseñanza, al contrario, como una búsqueda en la cual están involucrados el estudiante y también el profesor, debería ser posible, antes que nada, la aceptación recíproca. La enseñanza implica necesariamente que el profesor acepte lo que el alumno es capaz de hacer en un momento dado, para permitirle llegar a dominar herramientas técnicas que irá conquistando paulatinamente. Para ello el profesor se debe plantear como mediador del aprendizaje del alumno, buscando junto a él los pasos a seguir, también en la búsqueda del sonido estéticamente adecuado a las músicas que se van presentando como repertorio para conocer y practicar.

4. La técnica

Como vimos anteriormente, en los últimos dos siglos se llegó a practicar ejercicios como fin en sí mismos y, a través de éstos, la técnica se transformó en un elemento determinante y con valor autónomo, descontextualizado respecto a las piezas musicales mismas. Obviamente la técnica es fundamental, pero ahora veremos cómo hacer para que tenga un valor realmente musical.

Si definimos la técnica como las acciones que tienen como fin el control del sonido, podríamos poner en práctica múltiples formas de control del mismo, con resultados sonoros y estéticos muy variados, pero todos ellos producidos por una acción voluntaria que nos permitirá alcanzar un sonido específico, según cómo lo hemos planificado. Con este concepto amplio de la técnica no interesa que el sonido que se produzca tenga unas cualidades pertenecientes a uno u otro estilo musical, sino que es más importante que la acción que se realiza sea repetible, lo que asignaría, además, carácter observable y, por tanto, científico a la acción. Debe quedar claro, en todo caso, que la pretensión de cientificidad de los catálogos que contemplan todas las posibles combinaciones de sonidos, ritmos y articulaciones se refiere a un modelo positivista, en el cual al sujeto protagonista de su propio aprendizaje no se le toma en consideración. Al contrario, aquí nos referimos a una técnica con características de funcionalidad respecto al sujeto y aplicable en productos creativos del propio aprendiz o bien en un repertorio elegido expresamente para que el alumno pueda utilizar los aprendizajes que realiza avanzando paso tras paso. Con una aproximación de este tipo, en lugar de restringir la acción musical a la repetición de modelos preestablecidos, se puede abrir un amplio campo de búsqueda creativa y aprendizaje de elementos musicales no necesariamente tonales, sin embargo indispensables para la formación de la sensibilidad musical del futuro instrumentista.

Precisamente la visión de la técnica como un valor en sí misma condujo al ejercicio repetitivo, y muchas veces mecánico, de todos aquellos materiales "fundamentales" para el desarrollo instrumental. Es verdad que los textos más recientes tienden a dar mayor importancia al repertorio, aunque siguen incluyendo ejercicios en cantidad significativa. A propósito de la repetición de ejercicios, numerosos estudios sobre el aprendizaje e investigaciones realizadas en el ámbito de las neurociencias (3) nos informan acerca de la inutilidad de la repetición mecánica. El ejercicio útil consiste en la planificación adecuada de las acciones que deberán finalmente producir la pieza musical, por lo tanto se trata de un estudio más bien caracterizado por la actividad cognitiva.

Según Delalande (1993) es posible adquirir competencias generales (se refiere a lo que habitualmente se denomina con la expresión ambigua de musicalidad) a partir de los primeros meses de vida, realizando acciones experimentales sobre materiales y objetos diferentes. En esta primera etapa el niño se interesa fundamentalmente por el objeto en sí mismo y su funcionamiento, mientras en la etapa siguiente comienza a dirigir la atención de manera más clara hacia el sonido. Sin embargo, según este autor, el niño está adquiriendo competencias musicales que luego serán transferibles, es decir que podrán ser utilizadas indiferentemente en la ejecución de cualquier instrumento. Es evidente que las técnicas que el niño utiliza a tan corta edad son de naturaleza diferente respecto a las que se requerirán más adelante en la práctica instrumental, pero aun así podrá servirse de estos aprendizajes precoces. Los materiales sonoros y musicales que los niños producen en estas etapas precoces se encuentran muy lejanos respecto a los productos musicales tonales, pero no por ello dejan de tener función formativa respecto a la música: al

contrario, son experiencias indispensables, ya que el niño en estas fases de la vida aprende a través de su propia acción, experimentando.

Considerar que existe una única técnica para cada instrumento es pedagógica y didácticamente problemático, porque esto significaría que la misma técnica es aplicable en todos los casos, sin tomar en cuenta las diferencias individuales. Hay características individuales evidentes, como las dimensiones del cuerpo, de los brazos, de las manos, etc. que demuestran cómo el uso de una sola técnica puede producir problemas a quien no se ajusta al modelo ideal de músico, incluso refiriéndonos a aspectos físicos de cada individuo. De manera similar, cada alumno se encuentra de frente a dificultades de ejecución en una pieza que no son idénticas para todos. Por ello resulta más funcional el ejercicio inventado ex profeso, como hacían los maestros del pasado cuando los libros impresos tenían costos muy altos, para resolver los problemas a medida que se vayan presentando. De este modo, la técnica se irá elaborando a partir de la música misma, de la pieza musical que se estudia.

Así como se fabrican instrumentos pequeños para niños principiantes de corta edad, cada profesor debería "fabricar" una técnica apropiada según las características físicas, motrices, cognitivas y afectivas de cada alumno. Como hemos visto, la técnica requiere de explicaciones y adaptaciones dictadas por conocimientos científicos. Una técnica no fundamentada es asimilada por parte del estudiante como una obligación incuestionable que, a fin de cuentas, produce dependencia. Es indispensable que cada alumno pueda conquistar su propia independencia en el estudio del instrumento, para poder seguir adelante cuando termine sus estudios, sin tener que recurrir a nuevos o antiguos profesores, como sucede con mucha frecuencia entre los músicos que han terminado sus estudios.

Por estas razones, para poseer un amplio repertorio de soluciones para casos diferentes, resulta muy enriquecedor conocer el modo de trabajar (y el "recetario") de profesores diferentes. Contrariamente a lo que la tradición nos enseña, es decir que los cambios de técnica producen problemas, el conocimiento de experiencias técnicas diferentes, como las diversas "escuelas", nos proporciona una visión abierta y vasta de la ejecución instrumental. De este modo, cambiar de profesor puede constituir un enriquecimiento importante.

Lo único que puede producir daño, en términos de técnica, son las técnicas poco funcionales, es decir aquellas que no toman en cuenta el funcionamiento optimal del aparato neuromuscular. Éstas serían las que podríamos llamar, sin rodeos, malas técnicas. Una buena técnica, que sea funcional, es de fundamental importancia precisamente en la práctica de la música eurodocta tonal, en la cual se requieren niveles de virtuosismo bastante marcados. Por esta razón es determinante que el profesor de instrumento posea conocimientos relacionados con el funcionamiento neuromuscular humano, que no se limiten a la parte aparentemente involucrada en la ejecución, sino que contemplen el cuerpo humano como un sistema en el cual todas sus partes están interrelacionadas. Estos conocimientos le serán útiles al ejecutor-intérprete y también al profesor de instrumento, para que pueda elaborar una técnica fundada científicamente.

5. Pedagogía y didáctica

Actualmente existe en Italia una asignatura, central para la formación de profesores de música, cuyo nombre es "Pedagogia musicale" y que se encuentra en el contexto de una formación de cuatro años que titula a los estudiantes en "Didáctica de la Música". Igualmente, en los Conservatorios del territorio español, la asignatura que se ocupa de formar a los futuros profesores se llama "Pedagogía especializada". Si comparamos estas denominaciones con el campo científico de la Pedagogía, llegaremos a la conclusión de que probablemente deberíamos hablar de "Didáctica de la Música" en ambos casos, ya que la disciplina que se ocupa del campo de la enseñanza-aprendizaje musical no es la Pedagogía, sino la Didáctica y en este caso se trataría de una de las didácticas especiales.

Sin ser excesivamente rigurosos, podríamos admitir que la Pedagogía se puede aplicar al campo musical, eligiendo aquellos temas comunes a toda la educación, contextualizados en el ámbito musical. Sin embargo, el campo propio de estudio relacionado con la enseñanza-aprendizaje musical debería ser

precisamente la didáctica de la música. Se trata de una disciplina teórica que está estrechamente relacionada con la práctica, que sin embargo no se debe confundir con la práctica misma. Según Ferrández A. (1984),

"La didáctica especial hace siempre referencia a una asignatura concreta; también puede hacer mención a un conjunto de asignaturas que tienen un contexto común". (p. 244)

Este autor, a diferencia de otros, considera cuatro elementos como componentes de la didáctica, es decir docente, método, discente, materia, y los interrelaciona entre ellos en un concepto no secuencial, sino complejo de la acción didáctica. Este modo de entender la didáctica nos indica que ésta debe comprenderse como una disciplina compleja, como hemos dicho anteriormente, en la cual se pueden asumir puntos de vista diferentes, analizando cada vez uno de los elementos que la componen, en su relación con los demás elementos. En la práctica, contrariamente a este análisis puntual y necesario, los cuatro elementos coexisten constantemente.

Si la didáctica de la música es la disciplina especial que se ocupa del estudio de todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje relacionadas con la música, la didáctica instrumental deberá utilizar los conocimientos generados en el campo de la primera. Por esto, para la didáctica instrumental nos serán útiles más bien conocimientos de tipo general, desprendidos de la psicología, sociología, antropología, en relación al docente y al discente; luego, para lo relacionado con la materia, nos serviremos de los conocimientos musicológicos, de la acústica, la biología, fisiología, neurología, etc.; en el ámbito del método, recurriremos a los conocimientos de la pedagogía, entre otras. Como es posible apreciar, se trata de temas de carácter general, en los cuales deberemos seleccionar aquellos apartados que están directamente relacionados con nuestro ámbito de interés.

Según el Forum delle Associazioni disciplinari della scuola (1999), el docente debe poseer conocimientos y competencias en los siguientes ámbitos:

- el saber experto y el saber enseñado
- el estudiante
- la relación y la comunicación
- la evaluación
- los colegas
- los padres
- recursos externos respecto a la escuela.

Por lo tanto, el profesor debe formarse recurriendo a los saberes y competencias que le permitirán gestionar todos estos aspectos. Esto refleja cómo la visión del profesor en la actualidad comprende el saber experto, en nuestro caso la música, como uno entre otros elementos que componen la profesionalidad docente. Este saber experto no puede ser tomado como referencia absoluta para enseñar, sino que debe ser analizado y elaborado para adecuarlo a las necesidades e intereses de los alumnos con los cuales se trabaja. Por esta razón se relaciona el saber experto con el saber enseñado.

Dejando de lado el tema del estudiante, que ya ha sido mencionado anteriormente, respecto a la relación y la comunicación, además de poseer un saber y dominar un saber hacer, el docente deberá saber ser/estar en la relación con sus estudiantes. Las competencias relacionales se pueden educar en los niños, de modo que también es posible modificar hábitos de relación y de comunicación en los docentes a través de un aprendizaje específico.

El tema siguiente, la evaluación, habitualmente se realiza en forma constante, aunque no documentada en las clases de instrumento. Sin embargo, es necesario llegar a documentar la propia actividad, para poder tener referencias precisas que no estén basadas únicamente en la memoria del profesor. Como nos enseña la psicología, los recuerdos se pueden modificar fácilmente y esto sucede incluso por necesidad de adaptarse a los eventos cotidianos. Por esto, es preferible no confiar en que recordaremos cómo tocaba nuestro alumno, sino utilizar grabador para documentar, por ejemplo, el comienzo del año lectivo, o libreta, para anotar observaciones hechas durante las clases, además de habituar al estudiante a redactar

sus propias anotaciones sobre lo que va realizando durante sus horas de práctica en casa, para estimularlo a que realice también una autoevaluación.

También el tema de los colegas está ligado a las cuestiones de relación y comunicación, aunque en este caso con objetivos específicos de colaboración con ellos para la elaboración y realización de proyectos, para innovar, para interactuar con docentes de otros instrumentos o asignaturas, para comparar y evaluar resultados de proyectos, investigaciones y experimentaciones realizados en el contexto del centro en que se trabaja.

Los padres deberán ser considerados agentes que contribuyen en la formación de nuestros estudiantes, por tanto es indispensable escucharlos y negociar con ellos las posibles soluciones a los problemas educativos que se vayan presentando. Los padres tienen, precisamente, una función fundamental en el aprendizaje de sus hijos, ya que en muchos casos son sus expectativas las que determinan el abandono del instrumento o que el alumno continúe sus estudios (McPherson & Davidson 2002).

Los recursos externos respecto a la escuela hacen de la educación (y en nuestro caso, de la educación instrumental) una actividad ligada al contexto cotidiano de vida del alumno, de modo que su formación musical no se transforme en un momento aislado en su quehacer habitual. El entorno debe ser fuente de enriquecimiento para cada estudiante y éste debería poder comunicar lo que va produciendo durante su formación. La música no debe quedar encerrada entre las paredes del conservatorio o la escuela de música. Éstos deben interactuar con el territorio en el que se encuentran, para evidenciar el valor comunicativo y formativo de la música no sólo para los estudiantes que allí se están formando, sino para el público en general.

Entonces, si nos referimos a la didáctica instrumental, ya no es suficiente simplemente que el docente sepa tocar un instrumento, porque también en los conservatorios y las escuelas de música están presentes todos los elementos que hemos enumerado. Cada vez con más insistencia se pretende por parte del profesor que sea un verdadero educador, competente además en una disciplina específica, es decir en tocar un instrumento, en este caso. Todo esto no excluye la intuición de la cual hablábamos en un comienzo, que es siempre una gran ayuda, aunque ésta debe ser fortalecida por conocimientos y competencias capaces de dar un fundamento científico a nuestra actividad de enseñanza-aprendizaje.

Enseñar (o hacer aprender) a partir de sólidas bases científicas es una necesidad relativamente reciente en el campo de la formación musical. Por una parte, en las escuelas de música el mercado ejerce una presión inevitable que lleva a los profesores a plantearse problemáticamente su actividad, precisamente para no perder alumnos. Por otra, como educadores no deberíamos perder de vista que nuestra actividad es precisamente la de educar, incluso cuando enseñamos un instrumento, y para ello es necesario que podamos utilizar el saber adquirido en el campo de las ciencias de la educación. Nuestra tarea no es sólo la de no perder alumnos, sino fundamentalmente la de darles una oportunidad educativa, en la cual utilizarán un instrumento musical para enriquecer sus vidas.

6. Didáctica instrumental

Como ya la tradición nos indicaba, debemos poseer herramientas que nos permitan actuar adecuadamente con nuestros alumnos. Esto es, el docente debe ser capaz de diagnosticar necesidades afectivas y cognitivas de sus alumnos, de estimular y reforzar su motivación, de organizar las actividades por grados y valorar las diversas estrategias de aprendizaje, manejando situaciones colectivas e individuales. Todo esto, a través del uso de válidas herramientas de comunicación y relación, sin olvidar los aspectos técnicos de la enseñanza, relacionados con el diseño, la realización y la evaluación de actividades. Además, las competencias relacionales deberán ser utilizadas por el docente también en el contacto con sus propios colegas, planificando y desarrollando proyectos, y con los padres de sus alumnos, considerándolos colaboradores fundamentales en el proyecto formativo. Finalmente, el profesor deberá saber relacionarse con las agencias del territorio en el cual se desarrolla su actividad, enriqueciendo su enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos, individual y colectivamente, con todas aquellas oportunidades en las cuales se pueda interactuar con el territorio, ya sea aprovechando de un concierto, por ejemplo, o bien proponiendo

actividades para el público en general.

Si suponemos que la didáctica instrumental puede existir como disciplina autónoma, ésta se colocaría dentro del campo de las didácticas especiales que hemos mencionado anteriormente. Por tanto, se trataría de una didáctica especializada dentro del ámbito de estudio de la didáctica de la música, es decir una rama muy específica dentro de un campo de estudio ya considerado especializado. Como dijimos anteriormente, la Didáctica de la Música recoge los conocimientos procedentes de diversas disciplinas, de las cuales la que cuenta con la mayor riqueza de estudios es la psicología de la música. Considerando el punto de vista de McPherson (1996), que propone la existencia de siete campos en los cuales el talento musical se puede desarrollar, y si el punto de vista que hemos mencionado anteriormente es válido, deberían existir siete ámbitos en la Didáctica de la Música: ejecución-interpretación, improvisación, composición, arreglos, análisis, apreciación, dirección.

Respecto a la didáctica instrumental, contamos con el aporte de Ernst (1991), quien nos indica sólo tres de los elementos mencionados por Ferrández (1984), es decir la materia, el alumno y el profesor, aunque interrelaciona estos elementos de forma rica y múltiple. De hecho, sugiere tres campos fundamentales que el profesor de instrumento debe abarcar: 1) análisis y planificación como bases de una didáctica general de la enseñanza instrumental, 2) desarrollo (realización) de clases, y 3) observación, evaluación y ejercitación. Además de contenidos tradicionales, como todo aquello que pertenece al ámbito del diseño curricular o el abordaje de contenidos específicos que caracterizan la formación instrumental, entre los temas que menciona este autor, en la parte dedicada a la realización de clases, asigna gran importancia a los aspectos de la comunicación y la relación entre profesor y alumno/s.

Aunque se trata de una publicación anterior respecto a Ernst, Kohut (1985) propone una aproximación amplia y rica, en la cual nos indica los campos de estudio que considera fundamentales para la enseñanza-aprendizaje instrumental, manteniendo como hilo conductor una aproximación psicológica: 1) aprendizaje perceptual-motor, fisiología neuromuscular, principios psicofisiológicos del aprendizaje; 2) psicología de la enseñanza, metodologías de la enseñanza instrumental; 3) principios, métodos y teorías relacionados con la producción del sonido. Como podemos apreciar, la visión de la didáctica instrumental que nos proponen Ernst y Kohut, si se le compara con las propuestas del Forum delle Associazioni disciplinari della scuola (1999), resulta ser mucho más restringida.

De ambos autores podemos desprender una serie de temas propios de la didáctica general, como todo aquello que está relacionado con el aprendizaje, la metodología y el docente. Otros aspectos que estos autores mencionan en sus textos son la motivación, que habitualmente también se considera entre los conocimientos propios de la didáctica general. A ellos habría que agregar la cuestión del interés, que según Renwick & McPherson (2002) se debería distinguir respecto a la motivación, la de las expectativas propias, de los padres, del profesor, de los pares y de otras personas que constituyen una referencia importante para el alumno (McPherson & Davidson 2002), y todo aquello que se relaciona con la autoregulación del aprendizaje (McPherson & Zimmerman 2002). Sobre este tema, según los autores mencionados, mientras a los niños que comienzan con su formación escolar se les acompaña para que gradualmente adquieran hábitos de esfuerzo y autonomía respecto a la realización de sus deberes escolares, en el ámbito musical esto sucede en medida mucho menor y disminuye al cabo de poco tiempo. Por tanto, el hábito de practicar cotidianamente debe ser apoyado y sostenido por la red social constituida por la familia, principalmente, y por otras personas de referencia del alumno.

A pesar de la capacidad que el profesor pueda tener para estimular la motivación en el alumno, el interés puede determinar la continuación o interrupción de los estudios instrumentales por parte de un alumno. Sin embargo, el profesor puede contribuir de modo importante para motivar al alumno, dándole la posibilidad de elegir un repertorio o una parte de éste para que se le estudie con el instrumento (Renwick & McPherson 2002). De modo similar, si entendemos que el alumno está situado dentro de una red social en la cual se transmiten valores que pueden volver decisiva su visión de la importancia de la actividad instrumental, las expectativas suyas o ajenas pueden llevarlo también a dejar o continuar la práctica instrumental.

Respecto a la cuestión del repertorio, como nos lo enseña la tradición, habría que plantear un nuevo modo

de enfrentar el aprendizaje. Un ejemplo tradicional son los programas de examen, como están definidos para los Conservatorios italianos, según la ley de 1930, actualmente vigente en gran parte, ya que la reforma no se ha desarrollado plenamente. En estos programas se indican piezas que el alumno debe ser capaz de interpretar para lograr los resultados correspondientes a un determinado nivel. Esto plantea dificultades importantes, ya que el repertorio ha ido creciendo a través de la historia, de modo que la limitación del tiempo en el cual el estudiante debe formarse dentro de una institución impone elegir una pequeña parte del repertorio total. Si consideramos que en el ámbito de la educación general, por estas mismas razones, se ha llegado a concluir que más que conocimientos se necesitan herramientas (Comellas 2000) que permitan el acceso a éstos, deberíamos desarrollar un planteamiento análogo para el aprendizaje instrumental y musical en general. Es más importante que el alumno aprenda a aprender, para poder enfrentar el repertorio que él mismo elegirá, a través de un muestreo de repertorio que para él pueda ser significativo. Centrar la enseñanza instrumental en un repertorio fijo podría producir el mismo tipo de dependencia que provoca el aprendizaje de la técnica instrumental a través de ejercicios preestablecidos, de modo que el estudiante no llega a prescindir de aquello que el profesor le entrega. Al contrario, es indispensable promover la autonomía en el aprendizaje instrumental desde muy temprano, para que el propio alumno pueda elaborar métodos de estudio adecuados a su estilo cognitivo y su modo de gestionar el tiempo y su aprendizaje, llegando a elegir un repertorio que le permita desarrollar además su entusiasmo por la música y por el instrumento.

Considerando la educación un evento que involucra una red en la cual el alumno está integrado, Gimeno S. y Pérez G. (2000) nos sugieren que los aportes de la psicología son insuficientes para enfrentar los temas de la enseñanza-aprendizaje, ya que el conocimiento que aporta esta disciplina se refiere a individuos. En el caso de la didáctica instrumental, el conocimiento de la psicología puede ser de interés, aunque no es suficiente para su plena elaboración. Precisamente, ni siquiera la interacción entre un profesor y un alumno, en clases individuales, no puede ser considerada como el resultado de la psicología de dos individuos aislados, sino que debe ser estudiada, como hemos dicho, en forma de una interacción. Cuando ésta se realiza en pequeños grupos, como es cada vez más frecuente en el ámbito de la enseñanza instrumental, nos encontramos sin duda en el campo de la experiencia enriquecedora de lo que Gay Cialfi (1988) llama aprendizaje socio-cognitivo, o bien aprendizaje cooperativo según otros autores (Ovejero 1990). Podríamos agregar aquí todo aquello que se refiere al estudio de los grupos, su organización y funcionamiento, como conocimiento esencial para desarrollar la enseñanza instrumental grupal (por ejemplo, Stella Tartarelli 1993). Como podemos apreciar, también los temas mencionados poco antes se encuentran en ámbitos de estudio generales, propios de la Didáctica.

Una preocupación constante en la didáctica instrumental, debido a que la mayor parte de los estudios se han realizado en el ámbito de la práctica instrumental de la música docta, es la cuestión del aprendizaje de la notación tradicional. Se plantea aquí la cuestión de decidir si es oportuno comenzar la práctica instrumental conjuntamente con la decodificación de la lectoescritura musical. El inicio instrumental que prescinde de la escritura debería entonces recurrir a la práctica de tocar "de oído", que en muchos casos se considera algo que no es indispensable incluir en las clases de instrumento. Sin embargo, hay autores que han elaborado una teoría que considera esta práctica, en su forma más elaborada, llamada con el neologismo creado por Gordon (1997) *audiation*, una característica esencial del buen músico. A esta misma habilidad nos referíamos con la representación mental del sonido (Jorquera J. 1993) como necesidad imprescindible para una práctica musical consciente.

McPherson & Gabrielsson (2002) sugieren al profesor de instrumentistas principiantes que evite proponerle el aprendizaje de la lectoescritura musical al mismo tiempo que éste se ve enfrentado a los primeros rudimentos del manejo de su instrumento, porque se trataría de un exceso de información que el alumno debe abordar, coordinar y elaborar. Por tanto, según la edad del principiante, se le debería permitir adquirir una habilidad suficiente que le permita dominar la producción de sonido con satisfacción y pudiendo tocar ya un pequeño repertorio que luego podrá transcribir. El ejemplo más notable sobre el aprendizaje a partir del sonido es el método Suzuki, que propone una aproximación a la escritura bastante posterior respecto al aprendizaje instrumental inicial (Suzuki 1975). También aproximaciones iniciales como Orff y Dalcroze postergan el aprendizaje de la lectoescritura musical, proporcionando a los alumnos posibilidades de comenzar su formación musical realizando experiencias musicales centradas en la

vivencia misma, a través de actividades con movimiento, audición, creación, canto y ejecución instrumental (Jorquera J. 1988, Jorquera J. 1993, Jaques-Dalcroze 1986).

Sin embargo, queda un extenso campo de las prácticas instrumentales por explorar: nos referimos a todo el vasto ámbito de las prácticas musicales de tradición oral y los géneros musicales no doctos, en los cuales la escritura tiene un rol secundario, o bien inexistente, en casos en que la tradición oral sigue siendo, precisamente, oral. Facci (1997) nos informa sobre cómo en muchas culturas en las cuales la música vive gracias a la memoria de los músicos y se transmite de una generación a otra sin recurrir a la escritura, la didáctica instrumental consiste, al mismo tiempo, en asimilar la técnica instrumental, aprender un repertorio, aprender a improvisar y componer y, en muchos casos, incluso en aprender a construir el instrumento. Es decir que el músico no es sólo intérprete, como sucede en las culturas musicales occidentales doctas, sino que debe formarse como músico completo, que adquiere varios de los talentos mencionados anteriormente (McPherson 1996) y además debe transformarse en artesano luthier.

El aprendizaje instrumental más frecuente en las culturas de tradición oral, según Facci, consiste esencialmente en escuchar y observar, por largos períodos de tiempo, a través de una asimilación global de aquello que se debe aprender, pasando por una fase de memorización, para luego ser "autorizados" por el maestro a ser considerados instrumentistas propiamente dichos. Indudablemente las culturas de tradición oral pueden ofrecernos variedad y riqueza de recursos que podrían ser utilizados en la didáctica instrumental. Por ello, sería oportuno dedicar energías a la investigación de este campo muy amplio, en el cual podríamos encontrar soluciones para los problemas que enfrentamos cotidianamente en las clases de instrumento.

Notas:

- (1) Convegno Nazionale Il primo approccio alla pratica strumentale, 14-16 settembre 2001, Auditorium Santa Cecilia, Perugia. Actas en imprenta.
- (2) Baumgarten, A. G. (1750-58), *Aesthetica*. La expresión *aesthetica* ya se menciona en 1735 en su obra *Meditazioni filosofiche su argomenti concernenti la poesia* (título original en latín).
- (3) Sorbi, S., "Come il cervello apprende performances complesse". Convegno Nazionale Il primo approccio alla pratica strumentale, 14-16 settembre 2001, Auditorium Santa Cecilia, Perugia. Actas en imprenta.

Bibliografía

- Baumgarten, A. G. (1750-58), *Aesthetica*.
 Comellas, M. J. (2000), "La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos". En: *Educación*, 27, pp. 87-101.
 Delalande, F. (1993), *Le condotte musicali*. Bolonia, Clueb.
 Ernst, A. (1991), *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, Mainz, Schott.
 Facci, S. (1997), "Da bocca a orecchio". En: *Capre, flauti e re*, Torino, EDT, pp. 104-117.
 Ferrández A., A. (1984), "La didáctica contemporánea". En: *Sanvisens, A., Introducción a la Pedagogía*, Barcelona, Barcanova.
 Forum delle Associazioni disciplinari della scuola (1999), "Formazione dei docenti: riflessioni e proposte". En: *Musica Domani*, 112, Milano, Ricordi, p. 11-15.
 Gay Cialfi, R. (1988), *Psicología*, Bergamo, Walk Over.
 Gimeno S., J. - Pérez G., A. I. (2000), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
 Gordon, E. E. (1997), *Learning sequences in music: Skill, content and patterns*, Chicago, G.I.A. Publications.
 Jaques-Dalcroze, f. (1986), *Il ritmo, la musica e l'educazione*, Torino, ERI. Ed. or.: *Le rythme, la musique*

et l'education, Lausanne, Foetisch Frères. 1965.

Jorquera J., M. C. (1988), "Orff-Schulwerk e lettura/scrittura della musica: percorsi e prospettive di un'esperienza didattica". En: La lettura musicale fra tradizione, ricerca sperimentale, utopia e operatività didattica, actas del XVII congresso europeo 2 - 4 Septiembre de 1986, Gorizia, Associazione Corale Goriziana "C. A. Seghizzi".

Jorquera J., M. C. (1993), "L'integrazione <corpo - oggetto - suono - mente> nell'attività strumentale". En: Faccidomo, Paola y Elena Ferrara (coord.), Strumenti e oggetti sonori. Proposte didattiche per la formazione musicale di base. Quaderni SIEM n° 5, Milán, Ricordi.

Jorquera J., M. C. (2001), "Un approccio interculturale al concetto di bello". Musica Domani n. 118, Marzo, Torino, EDT.

Kohut, D. (1985), Musical Performance: Learning Theory and Pedagogy. New Jersey, Prentice-Hall.

McPherson, G. E. (1996), "Catering for the Musically Gifted and Talented". En: Canadian Music Educator, 37, n° 3.

McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2002). "Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument". Music Education Research, 4(1), 143-158.

McPherson, G. E. - Gabrielsson, A. (2002), "From Sound to Sign". En: Parncutt, R., & McPherson, G. E. (Eds.), (2002). The science and psychology of music performance: Creative strategies for music teaching and learning. New York, Oxford University Press, pp. 99-115.

McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). "Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective". (pp. 327-347). In R. Colwell (Ed.), The New handbook of research on music teaching and learning. New York, Oxford University Press.

Ovejero, A. (1990), El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la ense-anza tradicional, Barcelona, PPU.

Renwick, J. & McPherson, G. E. (en imprenta), "Interest and choice. Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour". En: British Journal of Music Education.

Stella Tartarelli, A. (1993), Il gruppo, Milano, OPPI.

Suzuki, S. (1975), Erziehung ist Liebe, Hallaar (Bélgica), Nieuwmolen-Verlag. Ed. or.: Nurtured by love: A New Approach to Education, Hicksville, N. Y., Exposition Press, 1969.



Volver al índice de la revista



**Revista de la Lista Electrónica
Europea de Música en la Educación. nº 9**

Mayo 2002

Dirección: Jesús Tejada. Carmen Angulo

Redacción: Ceclia Jorquera

ISSN: 1575-9563 D. Legal: LR-9-2000

©2000 Jesús Tejada. Universidad de La Rioja.

de los artículos sus autores

Limitaciones perceptivas que obstaculizan la introducción de mensajes sonoros de otras culturas en el currículo musical.

Ana Laucirica

Universidad Pública de Navarra

Este artículo fue publicado en *Eufonía*, 18. 90-97.

En lo relativo al establecimiento de teorías interrelacionadas con la práctica educativa, Swanwick (1991:14) encuentra su coincidencia con tres pilares básicos de la educación musical: interés por las tradiciones musicales, sensibilidad para con los alumnos, y conciencia del contexto social y de la comunidad. Esta última teoría ha incrementado su relevancia en los últimos años por los procesos sociales migratorios y por la inmediatez y amplitud de mensajes sonoros procedentes de cualquier punto del planeta que nos proporcionan los medios de comunicación.

Así, podemos encontrar en un aula escolar niños y niñas de diferentes culturas deseosos/as de incorporar la música propia de sus raíces a las tareas inherentes a sus clases de educación musical. En segundo lugar, debemos considerar la importancia desde un prisma educativo de que los diferentes estilos musicales formen parte del repertorio musical escolar. Por último, el propio alumnado siente un especial atractivo y curiosidad por la música que procede de culturas ajenas a la propia, por lo que con independencia del origen de nuestro alumnado, parece deseable responder a esta motivación.

En nuestro intento de evaluar y desarrollar las habilidades perceptivas de la población musical, encontramos que el análisis de cualquier destreza de carácter rítmico, melódico o armónico nos conduce a localizar su origen en tendencias relacionadas con procesos cognitivos, factores educativos y/o culturales. Así, el presente trabajo supone un acercamiento a la situación de la mal llamada música exótica en el currículo musical del Estado español, describe las principales características de diferentes modelos musicales de otras culturas, señala las dificultades perceptivas que respecto a éstos conciernen a docentes y discentes y, por último presenta una sugerencia educativa que contribuya a solventar estas dificultades.

1- Situación de la música no occidental en el currículo musical

En el diseño curricular de ámbito estatal de enseñanza general y especializada podemos encontrar tímidamente contemplada la inquietud por el acercamiento a materiales musicales procedentes de culturas ajenas a la occidental. La mención a música de otras culturas en diferentes diseños curriculares de enseñanza general podría, no obstante, hacer referencia exclusivamente a mensajes sonoros propios de otras comunidades autónomas o de otros países del mundo occidental. Por otro lado, en el currículo de enseñanza musical especializada encontramos una ambiciosa propuesta de desarrollo auditivo que indirectamente podría contribuir a un acercamiento hacia el conocimiento, análisis e interpretación de la música no occidental.

2- Algunas características de la llamada música étnica.

Estas pretensiones que parecen abordar nuestros diseños curriculares encuentran, sin embargo, un obstáculo en el aspecto melódico cuando los mensajes sonoros que deseamos introducir se basan en una afinación diferente a la temperada o cuando combinan intervalos constituyentes de escalas extrañas a nuestro sistema tonal. Otras culturas dividen la octava de un modo diferente a como lo hacemos en Occidente y, debido a nuestro acervo cultural, tendemos a incorporar los intervalos procedentes de la música de estas otras culturas a la escala que utilizamos habitualmente. Es frecuente la existencia de escalas con intervalos que divergen en tercios o cuartos de tono respecto a los que integran nuestra escala cromática. Además los intervalos componentes de estas escalas no concuerdan ni en número ni en sus dimensiones propias con los componentes de las escalas occidentales más utilizadas.

En lo que se refiere a los aspectos rítmico y armónico resalta en determinados ejemplos de música no occidental la gran variabilidad de fórmulas rítmicas organizadas para nosotros de un modo extraño, la frecuente alternancia de agrupaciones rítmicas de división regular e irregular, abundantes cambios de compás y de unidad de tiempo, la ausencia de una estructura armónica en tantos pasajes de música percutida o la existencia de acordes compuestos por sonidos ajenos a nuestro sistema de afinación.

3- Nuestras dificultades perceptivas con la música no occidental

La observación de cada uno de los aspectos rítmico, melódico o armónico en lo que se refiere a la problemática presentada implican tal extensión que obligan a escoger en esta ocasión uno de ellos. Dada nuestra profundización en las habilidades perceptivo-melódicas, expondremos a continuación las causas de esta dificultad para la asimilación de la música no occidental. Se concentran en los tipos de afinación que determinan la calidad de los intervalos y se reflejan en las pruebas de discriminación interválica. Lacárcel (1995) señala que los estímulos sonoros y musicales del medio son determinantes en el desarrollo cognitivo-musical. De esta manera cada grupo cultural posee una sensibilidad especial hacia su propia música, sensibilidad que denominamos aculturación. Esta aculturación estaría relacionada con un conjunto de intervalos organizados por una base cultural y un principio tonal, y en nuestra cultura serían las escalas y los arpeggios diatónicos y cromáticos. Así, la más simple memorización de melodías se produciría en un contexto de este tipo en el que los sonidos se sucedieran por grados conjuntos.

Este encadenamiento de hábitos perceptivos ha sido adquirido de una manera inconsciente por el sujeto, con independencia de la educación formal que éste ha recibido. Cada cultura permite un determinado grado de flexibilidad para la afinación de cada tono o intervalo, y esta gama de frecuencias condiciona el estándar interválico interno de cada sujeto.

Así, ha sido detectada la discriminación de muy pequeñas diferencias de tono y una gran disparidad con el resto de los sujetos, todos ellos occidentales, en una mujer de Oriente Medio educada en una cultura musical monódica, que usa habitualmente sonidos microtonicos (Howes, 1970, citado en Nering, 1991). Una segunda limitación que nos afecta es la tendencia general en la música no occidental a utilizar intervalos disonantes con una variabilidad intrínseca, y esta ambigua afinación es producto de la

inexistencia de instrumentos musicales en ciertas culturas o de la utilización de instrumentos que producen parciales inarmónicos y tonos ambiguos, como algunos xilófonos.

Perlman y Krumhansl (1996) experimentan con seis músicos de Java y seis músicos occidentales en una prueba de estimación de la magnitud de 36 intervalos melódicos ascendentes entre 60 y 760 cents con incrementos de 20 cents. Utilizan como sistema de respuesta el trazo de una línea horizontal cuya longitud depende del tamaño del intervalo, sistema utilizado por Radocy en 1978.

Los resultados muestran en varios músicos ciertas regiones de confusión que sugieren la existencia de estándares interválicos internos. Los músicos javaneses poseerían estándares relativos a los dos sistemas tonales existentes en Java y parece que son capaces de elegir entre cada uno de ellos. Los músicos occidentales, sin embargo, muestran regiones de confusión tendentes a la afinación temperada. Las regiones de confusión son más amplias en los músicos javaneses y esto podría ser debido a la gran variabilidad en la entonación que ejercen los músicos de ese país, tanto por la afinación de sus instrumentos como por la de sus sistemas tonales. A pesar de todo, la correlación entre las estimaciones y el tamaño de los intervalos fue alta y prácticamente semejante en ambos grupos.

Asimismo, la tendencia a elegir diferentes modelos de afinación parece relacionarse con los hábitos propios de cada músico. Así, Loosen (1995) compara las preferencias de 7 violinistas, 7 pianistas y 10 músicos en relación a las escalas pitagórica, justa y temperada de Do Mayor. Los resultados muestran la preferencia de los violinistas por la escala pitagórica y la de los pianistas por la escala temperada, lo que demuestra que la experiencia musical determina o, por lo menos, condiciona la inclinación hacia un modelo concreto de afinación.

Una última limitación perceptiva que podríamos contemplar es la tendencia entre algunos músicos a categorizar los intervalos, incluso cuando están desafinados o son microtonales. Así, diversos autores encuentran que los músicos percibimos el intervalo categóricamente, clasificando como intervalos cromáticos ciertos intervalos microtonales, a diferencia de los no músicos que realizan una labor evaluativa. Así, Radocy (1978) descubre que los músicos distinguen mejor entre las categorías de intervalos y los no músicos lo hacen mejor dentro de las categorías. Dowling (1994) no percibe, sin embargo, esta dicotomía intersujetos. Encuentra que tanto músicos como no músicos tienden a incorporar a la escala cromática los intervalos microtonales. Burns y Ward (1982) detectaron, inversamente, consistencia tanto en la identificación de intervalos afinados, desafinados y microtonales como en la discriminación de intervalos.

Estos resultados contradictorios pueden derivarse de la propia metodología experimental, que en muchos casos refleja resultados inconexos con la vida musical de los sujetos evaluados (actividad profesional, instrumento habitual, etc.). Además, el contexto musical resulta relevante en la afinación interválica, por lo que una metodología cualitativa parece imprescindible para soportar la infinidad de variables que conlleva el discurso melódico y que la metodología cuantitativa no puede controlar. Los medios de que dispone la metodología experimental si resultan, en cambio, eficaces cuando se trata de realizar grabaciones medibles acústicamente.

Rakowski (1990) determina que las variaciones en la percepción y producción de intervalos pueden proceder de factores acústicos, psicológicos o de expresión musical. Tendríamos que añadir la misma aculturación, ya que este mismo autor ya había detectado en 1979 que los intervalos de menor tamaño y los consonantes se reconocen y reproducen mejor que los amplios cuando se encuentran fuera de contexto. Este comportamiento puede ser debido a la función que ejercen estos intervalos en la música y a la más frecuente aparición en la literatura musical de los intervalos menores al tritono, sean o no consonantes.

Como factores acústicos encontramos la afinación fija de algunos grados de la escala, la disonancia de las cuerdas o la afinación de éstas por quintas puras.

Schellenberg y Trehub (1994) descubren un influjo de los intervalos de ratio simple o intervalos consonantes incluso en personas no formadas musicalmente, en contextos extramusicales y emitidos por tonos puros. Podríamos hablar en este caso de consonancia sensorial generada por circunstancias culturales, ya que estos intervalos de ratio simple tienen una mayor incidencia en la armonía y en la escala occidentales.

Factores psicológicos podrían ser la inclinación a ampliar los intervalos de mayor tamaño o la confusión entre los cambios de altura y los cambios de intensidad.

En 1985 Rakowski descubre la tendencia general a reducir el tamaño de los intervalos menores que el

tritono y a ampliar el del resto en relación a la afinación temperada, sin existir tampoco correlación con la afinación de las escalas pitagórica o justa. Podría ser que los sujetos, insistiendo en contextualizar los intervalos aislados que escuchaban, crearan las tensiones armónicas que flexibilizan la afinación de los intervalos. Burns y Ward (1982) recogen diversos experimentos relativos a la producción de intervalos por músicos con el propio instrumento y señalan una gran variabilidad inter e intrasujetos. Observan igualmente la tendencia general a contraer los intervalos pequeños y a ampliar los más grandes. Los factores de expresión musical dependen de la armonía, de la línea melódica y del resto de los intervalos.

Es destacable la gran ayuda que aporta el contexto musical para la precisión en la afinación de intervalos melódicos. Davies (1978) y Raffman (1993) cuestionan las pruebas experimentales que miden la afinación o discriminación interválica fuera de contexto, ya que en la práctica musical, los músicos no nos encontramos exactamente afinados en la mayoría de los casos y, en muchas ocasiones intencionadamente, debido al deseo de incrementar la expresividad en determinados pasajes, a las tensiones armónicas o por sugerencia de la propia melodía. Rakowski en 1990 encuentra una gran similitud entre la producción y la percepción de intervalos musicales y en ambos casos detecta unas zonas de tolerancia que, siendo ligeros desajustes de la afinación precisa, pueden ser aceptadas por su frecuencia.

4- Una sugerencia educativa

Observadas las evidentes limitaciones que obstaculizan nuestra percepción de mensajes sonoros ajenos a la afinación temperada, parece necesaria una apertura en los contenidos del currículo musical que propicie el contacto con diseños melódicos extraoccidentales. Willems (1984) y Ozeas (1991) recuerdan que, aunque estamos habituados por nuestra cultura musical a percibir e identificar intervalos con diferencias de múltiplos del semitono, las culturas de Oriente y Oriente Medio manejan diferencias de $1/3$ y $1/4$ de tono que deberíamos comenzar a incorporar en las clases de desarrollo auditivo.

Como ocurre en muchos casos con la audición de la música contemporánea, cultural y educativamente nos vemos desprovistos de un número suficiente de modelos que hayamos podido percibir, imitar, reconocer o interpretar. Bianchi (1985) investiga acerca de la cognición de estructuras atonales y determina que una estructura musical es fijada en la memoria debido a determinadas circunstancias como la duración del fragmento musical, la memoria a corto plazo del sujeto, las experiencias musicales previas de éste y los elementos estructurales del objeto relacionados con factores organizativos procedentes de la teoría de la Gestalt.

Es evidente el paralelismo entre las dificultades perceptivas que experimentamos ante la música contemporánea y las relativas a la música no occidental. La memoria a corto y a largo plazo del oyente se desarrolla mediante modelos asociativos originados por elementos acumulados por experiencias previas. La inexistencia de estas experiencias imposibilita la creación de estos modelos asociativos que nos podrían acercar a la comprensión de elementos estructurales hasta el momento desconocidos. Así, experiencia, memoria y comprensión estructural interactúan en el conocimiento de cualquier manifestación humana, lingüística y, concretamente, lingüístico-musical.

Quizá el primer problema educativo aparezca por la misma concepción del lenguaje musical. La complejidad de su propio código impulsa a los educadores a conceder un espacio excesivamente amplio al proceso de lecto-escritura. Fue un gran avance la introducción del término lenguaje musical en sustitución del antiguo solfeo y, sin embargo, con independencia de objetivos y contenidos curriculares, podemos observar en la práctica la hegemonía de la lecto-escritura frente a otras estrategias de aprendizaje. La imitación, la improvisación y la discriminación, cuando son practicadas, con frecuencia se abandonan cuando ha sido alcanzado el objetivo, para algunos prioritario, de los inicios de la lecto-escritura. Las cuatro estrategias de aprendizaje se retroalimentan, además de contribuir a una mayor motivación y mejora en el aprendizaje.

Willems propone con este fin trabajar el espacio intratonal y la escala por cuartos de tono. Contamos para ello con el propio material de Willems (carillones y campanillas) con diferencias de cuartos de tono, de coma, de dieciochoavos de tono, etc. Además podemos crear con medios informáticos materiales de máximo control acústico y fácilmente modificables.

Las actividades propuestas por Willems son:

- a) la ordenación, que consiste en la alteración de dos placas de carillón o de dos campanillas para que sean recolocadas, y
- b) la clasificación, que implica la colocación de todas las placas de un carillón microtonal o de un grupo de campanillas mediante la comparación de pares.
- c) Por medio de la voz propone, además, glissandos entre semitonos con la intención de finalizarlos en lugares concretos del espacio microtonal.

A estas propuestas podemos añadir la realización de ejercicios de discriminación interválica comparando la amplitud de intervalos con diferencias de cualquier medida microtonal.

Todas estas actividades, de carácter sensorial, deben ir acompañadas de la audición de pequeños fragmentos musicales para su imitación, y posterior reconocimiento. Paulatinamente se puede introducir la improvisación sobre un determinado tema, a modo de variaciones y, siempre que sea posible, se presentará la partitura original del tema trabajado. No es necesario insistir en que todas estas actividades pueden favorecer sensiblemente nuestra aproximación a este, para nosotros, misterioso y fascinante mundo sonoro.

Referencias bibliográficas

- BIANCHI, F. W. (1985): The cognition of atonal pitch structures Michigan: UMI Dissertation Services
- BURNS, E. M. y WARD, W. D. (1982): "Intervals, Scales and Tuning" en DEUTSCH, D. (Ed.) The psychology of music New York: Academic Press Inc. Pags. 241-269
- DAVIES, J. B. (1978): The Psychology of Music Londres: Hutchinson & Co (Publishers) Ltd
- DOWLING, W. J. (1994): "La structuration mélodique: perception et chant" en ZENATTI, A. (Ed.): Psychologie de la musique Psychologie d'aujourd'hui. Paris: Presses Universitaires de France. Pags. 145-176
- LACÁRCEL, J. (1995): Psicología de la música y educación musical Madrid: Visor Distribuciones
- LAUCIRICA, A. (1998).Efectos del oído absoluto sobre el procesamiento del intervalo melódico temperado. Tesis no publicada. Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco.
- LOOSEN, F. (1995): "The Effect of Musical Experience on the Conception of Accurate Tuning" en Music Perception Vol. 12 nº 3 Pags. 295-306
- NERING, M. E. (1991) : A study to determine the effectiveness of the David L. Burge technique for development of perfect pitch Michigan: UMI Dissertation Services
- OZEAS, N. L. (1991): The effect of the use of a computer assisted drill program on the aural skill development of students in beginning Solfege (interval identification and sight singing) Michigan: UMI Dissertation Services
- PERLMAN, M. y KRUMHANSL, C. L. (1996): " An Experimental Study of Internal Interval Standards in Javanese and Western Musicians" en Music Perception Vol. 14 nº 2. Pags. 95-116
- RADOCY, R. E. (1978): "The influence of selected variables on the apparent size of successive pitch intervals" en Psychology of Music Vol. 6 nº 2 Pags. 21-29
- RAFFMAN, D. (1993): Language, Music and Mind London- Massachusetts: MIT Press
- RAKOWSKI, A. (1990): "Intonation Variants of Musical Intervals in Isolation and in Musical Contexts" en Psychology of Music nº 18 Pags. 60-72
- SHELLENBERG, E. G. y TREHUB, S. E. (1994): "Frequency ratios and the discrimination of pure tone sequences" en Perception & Psychophysics Vol. 56 nº 4 Pags. 472-478
- SWANWICK, K. (1991): Música, pensamiento y educación Madrid: Morata
- WILLEMS, E. (1984): L'oreille musicale. La culture auditive, les intervalles et les accords Fribourg. Suisse: Editions Pro Musica



Volver al índice de la revista

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista