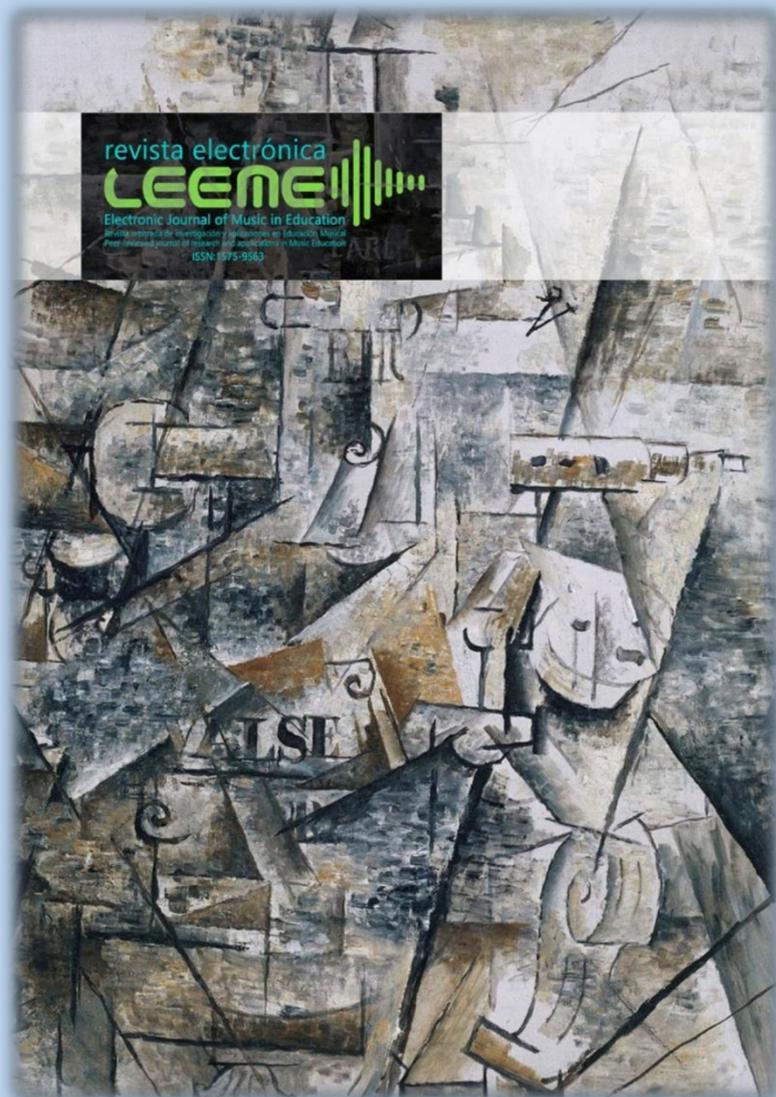




revista electrónica
LEEME 
Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN:1575-9563

NÚM. 23 (2009): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

Importancia del folklore musical como práctica educativa

Importance of Music Folklore as Educational Practice

Azahara Arévalo Galán

C.E.I.P. "Santa María de Nazaret"
23264 Chiclana de Segura -Jaén- (España)

azibarenboim@hotmail.com

Recibido: marzo, 2009. Aceptado después de evaluación favorable: mayo, 2009.

Resumen

La sociedad educativa actual debe reflexionar sobre la importancia del folklore musical como práctica educativa. En el presente artículo se realiza una reflexión sobre el folklore y diferentes prácticas didácticas, tomando como ejemplo algunas piezas extraídas del Cancionero de Jaén. Es necesario este tipo de prácticas porque permiten la mejora de calidad de la enseñanza en general y de la música en particular. La escuela se convierte hoy, en centro unificador para la revalorización, comunicación y transmisión de las muestras folklóricas propias de nuestra tierra. La recuperación del folklore depende de todos y cada uno de los miembros de una comunidad, apostando por la medida de la actualización de estas piezas a los cambios sociales del momento y a su posible difusión a través de los medios de comunicación. El cancionero de Jaén puede constituir una vía para el fomento del folklore entre los escolares de su provincia. La enseñanza de este repertorio también se propone como apertura para que el mundo conozca la labor que se realiza en nuestras escuelas. Con este trabajo pretendemos concienciar a los docentes de que la utilización de los materiales folklóricos puede mejorar la educación musical, así como iniciar un nuevo camino para futuras investigaciones didácticas, culturales y antropológicas.

Palabras clave: *folklore musical, pedagogía musical, cambios sociales, canción.*

Abstract

Educational society of today should reflect on the importance of musical folklore as an educative practice. This paper contents a reflection about folklore and different educative practices taking as examples some musical pieces from Jaen' Song Book. These kinds of practices are essential since they develop the quality of the learning process in general and the learning of music in particular. Nowadays, the school is the unifier mean for the reappraisal, communication and transmission of the folklore of our culture. Recovering our folklore is a task that depends on every member of the community and it can be possible through the updating of these musical pieces to the new social changes and its possible spreading through the media. Jaen' Song Book may constitute a mean for promoting its folklore among students of this province. The learning of this repertoire may also serve as an open door to the World to know the labor that is done in our schools. This paper tries to make teachers conscious that the use of folk materials may improve the learning of music as well as it may unfold a new way for future didactic, cultural and anthropological researches.

Keywords: *Spanish music folklore, music education, social changes, song.*

1. Importancia del folklore

Denominado como saber del pueblo, ciencia del pueblo, el concepto de folklore tiende a desaparecer como palabra y práctica. El diccionario de la Real Academia Española, define a folklore como el conjunto de creencias, artesanías, costumbres y manifestaciones artísticas tradicionales de un pueblo. De la misma forma, numerosos métodos han intentado explicar con claridad la palabra folklore, así como cada una de las partes que engloban dicho término. Por ello, se han intentado colocar límites diferenciando lo que semánticamente produce la palabra y lo que la realidad explica o práctica. Hay formas que lo consideran como “expresión de lo antiguo, rural y oral” (Díaz, 2005: 35), manifestaciones que a pesar del paso del tiempo sobreviven y siguen produciéndose como fenómenos actuales desconocidos para la gran mayoría, pero presentes en una realidad no tan lejana. Este repertorio constituye manifestaciones relacionadas internamente con el proceso natural de la vida humana, creando ambientes que definen sus posibilidades anímicas, constituyendo muestras de una sensibilidad sana y delicada.

Sin embargo la terminología y el campo de actuación deben tener en cuenta que el folklore se caracteriza por constituir un proceso, que varía y se adapta a las necesidades sociales del momento (Fernández, 1992). Esta última designación se produce por la evolución e influencia que han sufrido las muestras folklóricas de civilizaciones alejadas de Occidente, que al igual que nuestra cultura poseen manifestaciones intrínsecas y que constituyen un ejemplo a seguir por su vivencia. Calificamos como muestras folklóricas no sólo los ejemplos nacidos de la cultura occidental sino los numerosos símbolos que forman la música autóctona de otras zonas. La relación y el intercambio entre unos y otros también enriquecen al folklore. En este contexto, hay que destacar la evolución de la cultura a lo largo de los siglos, definida por el desarrollo de las vías de comunicación entre unas zonas y otras. Esta evolución aumenta cada día más las relaciones y los posibles contactos del folklore.

“España, por su situación fue receptora durante siglos de influencias culturales del más diverso tipo” (Fernández, 1994: 212). Estas peculiaridades climatológicas, antropológicas y geográficas marcan el tipo de música de cada zona. Cada cultura posee un folklore peculiar y esa peculiaridad está probablemente relacionada de alguna manera con los valores, actitudes fundamentales y propias de cada región (Fernández, 1992). Al igual que algunas personas que formadas de la misma manera contienen conocimientos y formas de expresión diferentes, el folklore depende de la evolución de las tradiciones a las que pertenece (Breá, 2007). Por estas razones, el caudal de documentos relacionados con la tradición y el costumbrismo es inmenso y heterogéneo (Fernández, 1994).

Dentro de la amplitud de facetas folklóricas que caracterizan la práctica española, hay que subrayar la expresión de los cantos y danzas populares consideradas como muestras emocionales y vistosas porque “miden la sensibilidad artística del pueblo y reflejan la psicología del ambiente y de sus habitantes” (Castillo, 1953: 103). La música folklórica no fue un invento de la imaginación de un autor sino la formación de un arte natural que han desarrollado los hombres que viven a través de cada uno de sus tiempos. Para conocer el

folklore de un determinado entorno, es necesario estudiar el medio ambiente geográfico que lo rodea, puesto que estos factores influyen directamente en la psicología de las gentes y en las producciones artísticas que ellos mismos realizan (Cabeza, 1985).

Normalmente el folklore musical por su transmisión oral permanece almacenado en la memoria de todos aquellos que lo crean, transforman y reproducen, también se encuentra expuesto a la continua variación y reinención. Sin embargo parte del folklore se enriquece con el paso del tiempo por sus mejoradas modificaciones y otras manifestaciones terminan por perderse a causa de la misma fuente que lo produce. Por ello, parte de la música tradicional suele adquirir formato gráfico. Sin embargo, se considera a la partitura como "un soporte imperfecto para fijar la música". Algunas veces dicho proceso deja "en el camino, algunos aspectos sutiles reservados al cantor o al instrumentista" (Rey, 2001: 23). A pesar de los inconvenientes causados con las transcripciones de la música folklórica, éstas son consideradas avances para investigaciones etnomusicológicas que impiden su pérdida y que fomentan su transmisión no de la manera más fidedigna, pero con certeza de una forma más segura.

Se considera a la canción popular como "un estado del alma y por extensión de una raza que queda cristalizado en forma melódica natural de origen emotivo que acepta el pueblo" (Cabeza, 1985: 210). El origen de la canción popular viene determinado por el descubrimiento de la voz y las diferentes facultades expresivas que produce de una forma natural el cuerpo humano. Dentro de las representaciones del folklore musical, nuestro objeto se centra en los cancioneros y sus canciones. Para un estudio completo de estos cantos, es necesario tener en cuenta la diversidad de razas que existen en nuestra península. Nuestras canciones populares van sufriendo procesos de variaciones bastante significativos en su paso por las diferentes regiones hispanas (Turina, 1982). Por estas razones, es necesario subrayar la validez de éstas, nuestras canciones populares, base de nuestra cultura y de nuestras propias raíces.

2. Importancia de un enfoque didáctico

A pesar de los esfuerzos de algunas editoriales para la creación y recuperación de repertorio popular e infantil y su adaptación para incluirlo en las diferentes guías didácticas, la realidad es otra bastante distinta y en los últimos años este tipo de música ha sufrido un notable retroceso. Sin embargo, la propuesta de la utilización de músicas tradicionales como material didáctico supone la superación de un modelo educativo donde la música de tradición culta contenía un gran peso en el desarrollo del currículo musical (Costa, 2003).

De la misma manera que la mayoría del alumnado considera a la música "culta" como obsoleta y arcaica, muchos desconocen y no encuentran familiaridad en las prácticas de carácter folklórico. Sobre todo debido a los procesos de urbanización y los cambios de mentalidad que la población española ha sufrido en los últimos veinte años. "La música tradicional que formaba parte de una colectividad y que se relacionaba directamente con ella ha sido sustituida por el consumo de música ajena al entorno familiar y social" (Delgado, 2005: 10). La relación de la música con nuestro alumnado es un proceso natural. La música

popular transmitida a través de los medios de comunicación es percibida y forma parte de su día a día de una forma consciente. Los cambios generacionales, el desarrollo de los medios de comunicación, la presencia de la música en la radio, televisión, a través de Internet, la masiva emigración a las ciudades, la despoblación rural convierten a nuestro alumnado en una generación más urbana que vive cada día con más intensidad y desconocimiento por la vida de nuestro patrimonio, de nuestra historia. Por esta razón, los intereses musicales de los alumnos/as no siempre coinciden con la visión del profesorado, el currículo o las guías didácticas propuestas para los cursos. Ante este tipo de problemas, queda pendiente la reflexión a nivel pedagógico, por parte del profesorado sobre la revitalización de la cultura popular y de la música tradicional.

Hay que subrayar la labor de numerosos métodos pedagógicos que han centrado como punto de interés el desarrollo del folklore. El inicio de las prácticas folklóricas está relacionado directamente con el uso del lenguaje materno (creando sensaciones musicales que permanecerán en el subconsciente, para que en su madurez puedan manifestar sensibilidad hacia la música). Más tarde este tipo de educación musical se fomentará con la práctica educativa dentro de las escuelas. Dalcroze pretendía "utilizar la canción popular como modelo pedagógico para saber educar los sentimientos del alma de futuras generaciones" (Cabeza, 1985: 212), desarrollando este tipo de facultades emocionales desde los primeros años de infancia y creando de esta forma una sociedad mucho más sensible hacia las exposiciones o formas propias de su patria. Este tipo de doctrina es defendida por la mayoría de los conocidos métodos pedagógicos que nacieron en un contexto donde la recuperación y aceptación del folklore tradicional fue aceptada por la sociedad. Estos constituyeron para la pedagogía del momento, investigaciones consideradas como grandes hallazgos. Sin embargo, la realidad de la educación actual, hoy camina en otro sentido, por lo que es necesario redactar las visiones de los pedagogos de hace cincuenta años para poder darle un nueva utilidad.

La respuesta a esta utilidad, viene determinada por el conjunto de profesionales de la educación que se plantean este interrogante y después de realizar varios intentos de revitalización de este tipo de música llegan a la misma conclusión. España es un país caracterizado por su gran diversidad y riqueza. Una de tantas riquezas, la constituyen las manifestaciones folklóricas que han sobrevivido al paso del tiempo, las crisis socio-económicas y la ambigüedad cultural. La mejor forma de que cualquier colectivo sienta la necesidad por fomentar este tipo de música es inculcando su práctica desde la escuela "para que los niños en su edad más tierna gocen de su saludable influjo y vayan impregnando su espíritu en formación de sus bienhechores elementos morales" (Rey, 2001: 81).

Es necesario que nuestro alumnado conozca como ha vivido y como vive su cultura para poder mantener este tipo de tradiciones vivas. Tras la aplicación de la música tradicional en sus aulas, Delgado Díez opina que este tipo de manifestaciones pueden ser abordadas en el campo educativo "en su aspecto natural y en su aspecto sociocultural contribuyendo positivamente a la sociabilización del niño y el desarrollo de actitudes sociales de respeto y tolerancia" (Delgado, 2005: 13). Debemos enriquecernos de las experiencias de todos aquellos que estimulan la práctica folklórica dentro de sus aulas, conociendo y valorando la multitud de ventajas que recogen este tipo de métodos.

El folklore ha constituido durante mucho tiempo una suma de actividades que fueron la base para estimular relaciones entre unos seres humanos y otros, orientando su interpretación hacia la diversión y para cultivar el ocio. La finalidad de la enseñanza de este tipo de manifestaciones se plantea como un reto para todos los niveles. La escuela funciona como un transmisor y los profesores/as simplemente somos el medio para darlos a conocer. Es necesario despertar el interés de nuestro alumnado, creando interés docente por la investigación y experimentación de este tipo de prácticas.

3. Nuestra práctica educativa: “Cancionero de Jaén”

A lo largo de la historia han aparecido numerosos estudios teóricos sobre folklore. Éstos, han partido de la realidad musical popular profundizando en las peculiaridades compositivas de las piezas, analizando líneas melódicas, ritmos, posibles armonías y buscando la respuesta a su origen e influencia (Cabeza, 1985). Hay que tener en cuenta, que muchas de estas recopilaciones se han realizado con técnicas precarias y con poca rigurosidad metodológica, este tipo de trabajo ha constituido una seria dificultad a la hora de analizar estas piezas y extraer futuras conclusiones. De igual forma, hay que aclarar que en la mayoría de los casos, simplemente se trata de transcripciones que no producen materiales teóricos, descriptivos o didácticos (Miñana, 1991).

En las tendencias pedagógicas actuales empiezan a cobrar importancia los problemas relacionados con los procesos de construcción del conocimiento. Surgen por tanto nuevos interrogantes dispuestos a aclarar cuestiones relacionados con el modelo de enseñanza y de aprendizaje realizado en los centros. Por esta razón, se proponen trabajos de investigación que abarquen más que la mera recopilación y transcripción de piezas folklóricas. Los centros deben adquirir compromisos expresados a través de la “búsqueda de investigaciones permanentes de la realidad cotidiana, en la producción de materiales, en el diseño y trabajo compositivo con fines didácticos y en el interés por los debates en torno a la cultura” (Miñana, 1991: 10). Los maestros/as podemos recopilar juegos, canciones, cuentos adecuados a cada nivel escolar, no sólo trabajando desde lo conocido sino investigando y recuperando canciones y costumbres menos conocidas y perdidas en la mayoría de los casos (Gallego, 2004).

En el Colegio “Santa María de Nazaret” de Chiclana de Segura, hemos realizado un trabajo de investigación con carácter didáctico a través del aprendizaje de diversas piezas populares extraídas del cancionero de Jaén. Dicho repertorio se encuentra armonizado con un sencillo acompañamiento pianístico por el profesor Joaquín Reyes, que admiró profundamente durante su vida el trabajo de recopilación de M^{ra} Dolores Torres Rodríguez de Gálvez. El repertorio seleccionado se aprenderá en la parte de las sesiones de la clase de música, destinada para realizar ejercicios vocales y cantar diferentes tipos de piezas. Pero la puesta en escena, trabajo mucho más significativo, se realizará en el tiempo de los recreos, dedicado a desarrollar un coro escolar, que entre numerosas especialidades ahora cuenta con el canto popular como muestra de su trabajo.

Pretendemos con este trabajo conseguir diferentes objetivos a corto y largo plazo. En primer lugar, con este tipo de muestras folklóricas, partimos de la realidad del alumnado recuperando parte de las canciones perdidas y olvidadas por sus familias. De la misma forma, reavivamos el interés cultural de la comunidad que asistirá a las diferentes audiciones del coro escolar, recordando y vivenciando lo que cantaron cuando fueron niños. Este tipo de canciones, a la vez de resultar cercanas a nuestro alumnado, son un perfecto ejemplo para trabajar las posibilidades sonoras de la voz infantil y el desarrollo de todas las capacidades musicales del alumnado. Iniciaremos por tanto, un interés por una práctica musical viva y activa, que fomente la motivación en nuestro alumnado para que exija a los futuros docentes musicales que abarquen en su trayectoria educativa, el desarrollo de prácticas grupales, vocales con una fuerte presencia del repertorio popular.

Las canciones elegidas pueden clasificarse dentro de los grandes bloques o tipologías que clasifican los temas populares de la península. Esta clasificación principalmente se realiza en función de la temática textual, aunque las características musicales coinciden en casi todas las piezas del mismo bloque.

Las canciones de ronda, son sin duda las más frecuentes en esta muestra, los mozos pasean por las calles enamorados, entonando las bellas melodías dedicadas a sus amadas. Encuentran de esta forma, el mejor modo para expresar sus sentimientos. La primera pieza, "Dale con el e", presenta cierta complejidad rítmica por el cambio constante de metro binario a ternario. Sin embargo la mayoría de los niños/as, no son conscientes de este cambio puesto que realizan el aprendizaje a través de la imitación, por lo que interiorizan el proceso de forma natural. Se trata de una letra que aumenta su sencillez con la llegada del estribillo. La melodía abarca una octava y realiza un movimiento simétrico por grados conjuntos.

Dale con el e

Voice

Me dijiste que en tra rá que es ta ba so la y esta ba alli tu ma dre la pi ca

ro na Da le con el é, con el é, con el ha ya,

da le con el e, con el é que no se va ya.

De la misma forma se desarrolla la segunda canción elegida, "A la flor del romero", tan sólo presenta algunos saltos de sexta que caracterizan el comienzo de frase, pero provocando

en todo momento cierta familiaridad debido a la repetición del mismo esquema melódico durante toda la pieza.

A la flor del romero

Voice

A la flor del ro me ro ro me ro ver de el ro me ro se se ca ya no flo re ce, ya no flo

6
re ce yaha flo re ci do la ver guen za de los hom bres ya se ha per di do

10
de las mu je res no di go na da que se van con los no vios de ma dru ga da.

La última muestra, “Tururú” se caracteriza por una presencia del cromatismo enfrentado a una primera línea melódica bastante estable. Para entonar correctamente este tipo de intervalos es necesario un trabajo riguroso de forma cuidadosa, para obtener los mejores resultados a nivel de afinación. El estribillo incluye un cambio rítmico con presencia de tresillos que cambian el color y el carácter de la pieza, provocando la diversión entre los escolares que lo cantan.

Tururú

Voice

Ya es tán las ca la ba zas tu ru rú pue tas al hor no tu ru

8
ru ru ru al pri me ro que lle gue se las en tre go de trom pón

15
Que fue no fue ra tu ru rú que fue no fue ra tu ru

21
ru ru ru que lle ga ra mí no y se las die ra tu ru rú.

Las canciones de baile están asociadas con fiestas oficiales, locales, sociales, de familia, romerías y días solemnes. Normalmente con temática amorosa, sentimental y con carácter cómico. Se realizaban normalmente en las plazas públicas, acompañadas por algunos instrumentos de tradición popular y entonadas por las mozas al ritmo de la pandereta. Los

ejemplos elegidos, se caracterizan por su carácter rítmico que incita al baile y al acompañamiento corporal a través de palmas e incluso al acompañamiento con pequeña percusión. En la primera de ellas, el estribillo contiene la misma melodía que las letras. Se trata de una canción descriptiva, que enumera los principales monumentos arquitectónicos de Jaén, (letra con la que el alumnado se siente identificado puesto que los han visitado y conocen). La canción que desciende por grados conjuntos en forma de secuencia se presenta con un carácter anacrúsico.

Y sal a bailar, salero

Voice

Por un beso de tu bo ca die ra yo la ca te dral el jar dín de los na ran jos yel

8 Pa la cio Pro vin ci al Y sal a bai la sa le ro, sa le ro sal a bai

13 lar que tiene us ted pa ra mi la gra cia de Dios sa lá

La segunda pieza es muy repetitiva a nivel musical y textual. El estribillo contiene la figuración en forma de tresillo, cambiando el carácter y el ritmo de la pieza. Todos estos factores agilizan el proceso de aprendizaje, contribuyendo a la creación de una música más viva, pegadiza, más sonora y cercana, puesto que tratan figuraciones rítmicas que se encuentran interiorizadas en el subconsciente de nuestro alumnado.

Palitroques y más palitroques

Voice

A la re-ja de la car cel no me ven gas a llo rar no me ven gas a llo

7 rar No me ven gas a llo rar Pa li tro ques y más pa li tro que y o lé pa li

13 tro ques y más pa li tro ques yo lé Pa li

16 tro ques y más pa li tro ques sa le ri to sal gaus ted abai lar

Las canciones infantiles constituyen la base de una clase de educación musical, sobre todo en los primeros niveles donde la iniciación al canto, hay que realizarla de forma graduada con un vocabulario cercano a los juegos, adivinanzas y primeros conocimientos de los alumnos. Estas canciones reflejan el espíritu de los más pequeños, en modo mayor, con un ámbito muy reducido (tan sólo una quinta), con la melodía desarrollada por grados conjuntos, simétrica, regular, con un vocabulario rico en repeticiones que agilizan el proceso de memorización.

Fuego, carbón, maquinista.

Voice



El me len chón nose-es tí la ni se de ja de-esti lar que lo que se esti laa

6
ho ra vi va vi vael car na val___ Fue go car bon ma qui nis ta, fue go

11
que sea pa ga - el tren que va mi ni ña mon ta day no se pue de de te ner.

Por último, encontramos canciones de cuna, denominadas como cantos en los que las madres arrullan a sus hijos. Este tipo de melodías se caracterizan por su ternura, dulzura y por la poesía de sus letras, provocando ambientes tranquilos y llenos de paz. El ondulante y plácido fluir de la línea sonora incita a descansar y a sosegar hasta los ambientes más estresantes. Muy útiles para comenzar las sesiones y encontrar una vuelta a la calma y a un reposo inicial, despejando la mente del alumno y propiciando que el comienzo de la nueva actividad se realice desde una posición relajada. El caso que presentamos, se trata de una excepción notable, debido a la complejidad de su registro (Fa#3-Fa4). Se trata de un profundo lamento, en modo frigio cargado de ornamentaciones, cromatismos, saltos y giros con una fuerte presencia de finales que nos recuerdan toques flamencos. Las cualidades vocales para realizar esta pieza deben estar desarrolladas ampliamente, por ello es aconsejable proponerla como reto o actividad de ampliación para aquellos valientes que superen con creces nuestras expectativas.

Ea, la nana

Voice

5 Es te ni ño chi qui to se vaa dor mir
Es te ni ño chi qui no tie nea na die

10 y le ha re mos la cu ná en el to ron gil
lo pa riou na gi ta na loe choa la ca lle.

15 E a la na na ni ta e a los co mi ni tos

20 ma dre yal ca ra ve a los co mi ni tos

23 ma dre yal ca ra ve a

Ay

Analizando este tipo de música encontramos melodías con sugerentes entonaciones, encajes sonoros envueltos en modulaciones originales, con diversidad de ritmos y cadencias. Facetas musicales que no pueden clasificarse como sencillas, pero muy completas para el desarrollo de la educación musical. (Cabeza, 1985). Además, simplemente porque este tipo de músicas abren un abanico de posibilidades que contribuyen al enriquecimiento cultural, personal e integrador. Los educadores debemos conseguir que todos los niños/as sean capaces de entender este tipo de repertorio, sentir placer interpretándolo y memorizar este sentimiento como recuerdo de su tierra infancia. Es necesario que aprendan a escuchar una voz que surge dentro de ellos mismos. Esta es la verdadera educación musical, la que transmite un lenguaje de una forma práctica y viva, permitiendo que nuestro alumnado ame la música, dirija su atención en intentar mejorar y encuentre motivación en seguir aprendiendo. (Gallego, 2000).

4. Conclusiones

Nos encontramos en una época marcada por el cambio a todos los niveles. La enseñanza sufre un proceso de renovación que requiere del esfuerzo de todos los miembros implicados en el sistema educativo para una difusión completa y satisfactoria. La educación musical, por momentos se ve amenazada por la incorporación de nuevas áreas, objetivos y aspectos del currículo desconocidos hasta el momento por los profesores/as. Nosotros como docentes debemos adaptarnos a este conjunto de cambios, reeducar nuestras conductas y adquirir los conocimientos necesarios para convertirnos en miembros competentes de una comunidad, que también cambia sin a veces quererlo. De igual forma, la música (considerada como una de las formas más antiguas, compleja y profunda del intelecto humano) ira evolucionando, adquiriendo nuevas dimensiones y demandando consumidores que al igual que ella, se adapten al cambio.

Coincido con José Manuel Breá en la idea de buscar y recuperar “tesoros desaparecidos del folklore musical” con el objetivo “de desenterrar, transcribir sonoridades del pasado para enriquecer sonoramente el futuro”. Simplemente porque a pesar de los cambios “la canción popular trasciende las fronteras, tiene la sencillez y universalidad que resume la experiencia humana en un lenguaje que todo el mundo puede entender” (Breá, 2007: 6).

Esta labor, no sólo compete a musicólogos, historiadores, antropólogos y literatos. Los pedagogos tenemos la misión de poner en práctica las diferentes aportaciones que recopilan nuestros cancioneros. Este tipo de recopilaciones deben ser consideradas como la expresión local de un pueblo, de una cultura, que demanda una continua interpretación para ser aceptada por los que viven y para que permanezca viva en el recuerdo de los que se van (Fernández, 1992). A nivel personal también resulta interesante “conocer y conservar el propio folklore” porque influye en la conducta, ayudando “a favorecer el desarrollo de actitudes de tolerancia y el respeto a otras culturas y su diversidad” (Delgado, 2005: 5).

La solución para impedir la pérdida de todo este tipo de manifestaciones es conservar las tradiciones actualizándolas a la realidad en la que vivimos. A través de los medios de comunicación, se puede generar información y conocimiento. Estos medios han sufrido un enorme avance de las últimas décadas, permitiendo que cualquier aislado rincón de nuestra tierra quede comunicado. Se propone a través de ellos, una reconstrucción de los contextos reproduciendo una cultura popular y analizando la vida de los sujetos que la producen. El turismo rural recientemente también explota este tipo de manifestaciones. “El reto está en entusiasmar al espectador ofreciéndole variedad, buena ejecución y en definitiva arte, para que disfrute, conozca y ame las manifestaciones folklóricas” (Rodríguez, 1999).

La escuela también es considerada como un medio de comunicación y transmisión. Los centros se convierten en creadores y recuperadores del patrimonio. La intención es recopilar este legado y mejorarlo a través de la investigación, la búsqueda de interrogantes y respuestas que faciliten el proceso de aprendizaje. Desde el jardín de infancia hasta la escuela secundaria, pasando por la escuela primaria, el estudio del folklore debe considerarse como una puerta que puede abrir, mejorar y superar el conjunto de dificultades a las que se ve expuesto un niño, principalmente porque cultivando el amor por la música tradicional se aprende a amar al pueblo y a buscar sus propias raíces desconocidas y perdidas con el paso del tiempo.

Se proponen por tanto nuevas salidas que abandonen antiguas pedagogías donde se cultivaban “aisladamente los sentidos y facultades humanas”. Esta nueva pedagogía tiende a “coordinar, armonizar, asociar todos los sentidos y facultades humanas desarrollando por el ejercicio nuestras facultades anímicas en conjunto” (Cabeza, 1985: 213). Numerosos educadores coinciden en la idea de fomentar la participación en actividades que incluyan las tradiciones, principalmente porque estamos formando a las generaciones futuras que decidirán el rumbo de la cultura propia cuando alcancen su madurez. Se trata de un nuevo reto para familias y escuelas.

Mi experiencia docente se ha centrado en los últimos años en el desarrollo de la docencia de la música en colegios, en su mayoría encuadrados en un entorno rural, alejados de

las grandes ciudades y recursos tecnológicos. Mis alumnos centran sus principales metas en aprender lo básico para ejercer el trabajo de sus padres, desinterés por las materias en general y por la música en particular, quizás por el desconocimiento de la materia y de lo que abarca. La realidad musical de un centro con estas características depende directamente de sus docentes puesto que, a pesar de la falta de infraestructuras, la desmotivación de su alumnado o los inconvenientes derivados de la vida docente, el maestro/a tiene el poder de buscar una actividad que tome a la música como protagonista, capte el interés de la comunidad en la que desarrollamos nuestra labor y desarrolle los déficit de aprendizaje que por su limitado espacio en el tiempo no desarrolla nuestra materia.

Una de las soluciones que propongo resumiendo mi labor como docente, es la realización de agrupaciones musicales vocales e instrumentales que reunifiquen los intereses de alumnado, profesorado y centro escolar. Por esta razón, nuestras aulas necesitan de una actividad que inicie a los niños en el aprendizaje musical sin determinar un excesivo esfuerzo individual. La creación de grupos corales en los colegios ofrece a un alumnado rico en diversidad una vía orientada hacia el aprendizaje, la integración social, la diversión, el juego... En conclusión, sentirse parte de un todo, un todo formando parte de nuestra escuela.

Según mi opinión, la educación debe partir de la realidad, el entorno y el contexto de nuestro alumnado. El docente, independientemente de su especialidad, debe conocer las características que influyen en sus alumnos para poder llegar a ellos y transmitirle la adquisición de nuevos conceptos. Desde la música, es necesaria una apuesta por los repertorios populares y folklóricos que cada día se pierden. Es gratificante, poder comprobar que todavía hoy, existen pedagogos, músicos profesionales y musicólogos que se preocupan por recuperar un patrimonio que forma parte de nuestra razón de ser, de nuestro legado y de nuestra cultura. La transmisión de este legado a las futuras generaciones que vienen representadas por nuestros alumnos, constituirá un sello de permanencia, ofreciendo a los entornos rurales un protagonismo que en ocasiones parece perdido.

Ante todo, no hay que olvidar que nuestra experiencia parte de la formación de pequeños intérpretes, que fomentan cualidades expresivas y sensibles hacia cualquier tipo de repertorio. Se le ofrece a nuestro alumnado el conocimiento de su propia música, la que cantaron sus padres, sus abuelos y sus antepasados. De igual forma, se trabajan todos los aspectos ligados con el currículo musical, venciendo "las dificultades que se presenten durante el aprendizaje técnico" (Costa, 2003: 2). Teniendo en cuenta en todo momento que el alumno se convierte en un ser dialogante, un ser que tendremos en cuenta para elaborar parte de nuestro trabajo. Un ser con el que investigaremos, del que aprenderemos y comprobaremos si los caminos elegidos son los más acertados o es necesario volver a replantear nuestros ideales para llegar a mejor puerto.

Referencias bibliográficas

- Beltrán, J. (2002): *Folklore musical infantil*. Madrid: Akal.
- Breá, J.(2007) "Folklore musical: De lo particular a lo universal". *Filomúsica*, 86. En línea: <http://www.filomusica.com/filo86/folklore.html> (consulta 12-03-2009).
- Cabeza, M. P. (1985) "Gonzalo Castrillo Hernández: Folklorista y pedagogo". *Revista de Folklore*, 54. 208-213. En línea: <http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.cfm?id=475> (consulta 09-03-2009).
- Castillo de Lucas, A. (1953) "El folklore: Definición y ejemplos jaeneros de su contenido". *Boletín del Instituto de Estudios Jiennenses*, 2. 87-108. En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2081950> (consulta 13-03-2009).
- Costa, L. (2003) "Práctica pedagógica y música tradicional" *Revista electrónica de LEEME*, 12. En línea: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/costa03.pdf> (consulta 12-02-2009).
- Delgado, J. (2005) "La aplicación de la música tradicional canaria en las aulas: Un reto didáctico para el profesorado". *Revista electrónica de LEEME*, 15. En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302315> (consulta 12-12-2008).
- Díaz, G. y Viana, L. (2005) "Sobre el folklore en la actualidad y la pluralidad en la lectura". Cuenca: OCNOS. UCLM (Universidad de Castilla la Mancha). 35-42.
- Fernández Álvarez, O. (1992) "Notas de música popular". *Revista de Folklore*, 143. 177-180. En línea: <http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.cfm?id=1130> (consulta 09-01-2009).
- Fernández Álvarez, O. (1994) "Sobre las canciones del folklore popular en España". *Revista de folklore*, 168. 212-216. En línea: <http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.cfm?id=1432> (consulta 13-02-2009).
- Gallego, C. (2000) "El despertar del niño en la música". *Filomúsica*, 10. En línea: <http://www.filomusica.com/filo10/despuesta.html> (consulta 20-02-2009).
- Gallego, C. (2004) "La educación musical a través de las tradiciones". *Filomúsica*, 55. En línea: <http://www.filomusica.com/filo55/educacion.html> (consulta 25-02-2009).
- Hidalgo, J. (1984) *Cancionero de Andalucía*. Madrid: Antonio Carmona Editor.
- Miñana, C. (1991) "Escuelas y experiencias pedagógicas de música popular". *Actas del Primer Encuentro Iberoamericano de Educación Musical*. En línea: <http://www.unal.edu.co/red/docs/escuelaymusica.pdf> (consulta 27-03-2009).

Nettl, B. (1985) *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza Música.

Rey, E. (2001) *Los libros de la música tradicional*. Madrid: Asociación Española de Documentación Musical.

Reyes, J. (1986) "Melenchones y otras canciones populares". *Boletín del instituto de Estudios Jiennenses*, 126. 15-20. En línea:
http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1202498&orden=69425 (consulta 05-02-2009).

Rodríguez Becerra, S. (1999) "El folklore ciencia del saber popular. Historia y estado actual en Andalucía" *Revista de folklore*, 225.75-80. En línea:
<http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.cfm?id=1812> (consulta 02-12-2008).

Turina, J. (1982) *La música andaluza*. Sevilla: Alfar.

El conjunto instrumental Orff como dinamizador de la motivación en alumnos de Educación Secundaria

Orff Instrumental Ensemble as a Dynamic Method for Revitalizing Motivation in Secondary Education Students

Carmen Carrillo Aguilera
Mercè Vilar i Monmany

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Barcelona
Campus UAB. 08193 – Bellaterra (España)

carmen.carrillo@uab.cat
merce.vilar@uab.cat

Recibido: diciembre, 2008. Aceptado después de evaluación favorable: mayo, 2009

Resumen

En esta investigación se analizó el cambio en la actitud y la implicación personal de los alumnos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, tras introducir el conjunto instrumental Orff. El estudio adoptó la metodología de la investigación-acción (IA) y se valió del cuestionario, el diario y el grupo de discusión como instrumentos de recogida de datos. Mediante estas herramientas se detectaron las opiniones de los alumnos sobre la asignatura y se comprobó la influencia decisiva del conjunto instrumental Orff en la motivación de estos chicos y chicas. La introducción de este material en el aula permitió potenciar aquellas actividades que ponen a los estudiantes en situación de hacer y experimentar en detrimento del logro de conceptos más teóricos y abstractos, incentivando así un cambio en la actitud y en la manera de los alumnos de ESO de hacer frente y de ser partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música.

Palabras clave: Educación Secundaria, conjunto instrumental Orff, motivación, investigación-acción.

Abstract

In this research we analysed whether the attitude and personal involvement of Secondary Education students in music teaching and learning process had changed after introducing the Orff ensemble in the music classroom. In the study we used an action research approach as a method of investigation and employed the questionnaire, the class diary and the discussion group as ways to collect data. Through these methods of inquiry we knew their opinions about the subject and we were allowed to see the high influence that the Orff ensemble had had on the students' motivation for Music. The introduction of this material made possible to promote activities that let pupils experiment and play an active role in the music classroom instead of achieving theoretical and abstract concepts. This experience allowed the students to change their attitude and way of facing and taking part in the music teaching and learning process.

Keywords: Secondary Education, the Orff ensemble, motivation, investigation-action research.

1. Introducción

Con relativa frecuencia se afirma que los alumnos de secundaria se encuentran poco motivados por la materia de música porque es excesivamente teórica y alejada de sus realidades. Y es que en algunos casos aún se continúa primando el aprendizaje de conceptos teóricos por delante de la vivencia musical, contribuyendo a acentuar esta percepción tan académica que los alumnos tienen de la música. En este sentido, el presente estudio aporta una experiencia acerca de la efectividad del conjunto instrumental Orff como una herramienta capaz de incentivar un cambio en la actitud y en la implicación de los estudiantes de ESO hacia la materia, haciendo de la expresión musical un instrumento más cercano a sus intereses personales.

Esta investigación nació de la necesidad de estimular el interés de los alumnos de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del colegio Nazaret de Esplugas de Llobregat (Barcelona) hacia la asignatura de música, después de detectar que estos chicos y chicas no se sentían motivados por la materia y se distraían con facilidad. Esta percepción se confirmó mediante la realización de un cuestionario a finales del 2005-2006, en el que se pedía a los alumnos que escribieran en un papel tres cosas positivas y tres negativas de lo que habían realizado en la asignatura durante aquel curso.

Con esta breve indagación se pudo comprobar que la opinión más generalizada entre los alumnos era que se aburrían con frecuencia en las clases de música porque eran excesivamente teóricas. A raíz de estos resultados se decidió reorientar el enfoque de la asignatura para potenciar la práctica musical frente a los contenidos más conceptuales.

2. Revisión Teórica

La revisión bibliográfica en revistas especializadas y bases de datos sobre el efecto del conjunto instrumental Orff en la motivación permitió conocer otros trabajos en torno a temáticas afines. Bermell y Brull (2006) relacionan las agrupaciones musicales con el rendimiento escolar, incidiendo en los beneficios que éstas aportan a la formación musical y personal desde una vertiente psicológica. Lyons (2004), en cambio, investiga cómo la realización de actividades musicales fuera del horario escolar –la participación en agrupaciones vocales e instrumentales– incrementa el interés de los alumnos por participar en la materia de música, mejora su actitud hacia ésta y aumenta su comprensión de los conceptos musicales. La lectura de estos autores reafirmó la percepción de que el trabajo con el conjunto instrumental podía constituir una herramienta eficaz para incrementar la motivación de los alumnos hacia la práctica musical.

2.1 La Motivación

Paralelamente a esta revisión, se consultaron diferentes fuentes que proporcionaron las claves para entender qué factores influyen en la motivación de los alumnos en el momento de realizar una actividad y conocer los diferentes tipos de motivación.

Alonso y Montero (2002) hablan de la existencia de tres factores que condicionan el interés de los alumnos a la hora de afrontar cualquier actividad:

- El significado que supone conseguir aprender lo que se les propone, que varía en función del tipo de objetivo al que cada cual otorga más importancia.
- Las posibilidades de superar las dificultades de los aprendizajes propuestos, que depende en gran medida de saber o no cómo afrontarlas.
- El coste, en tiempo y esfuerzo, que les supondrá conseguir los aprendizajes.

En relación con el primer factor –el significado–, Alonso (1991) menciona diferentes objetivos perseguidos por los alumnos en el momento de afrontar la actividad escolar: relacionados con la actividad, la autovaloración, la valoración social y la consecución de recompensas externas.

A partir de estos objetivos se podrían establecer unos perfiles de alumnado concretos que nos permitirían hablar de diferentes tipos de motivación. Según Giné, Maruny y Muñoz (1997), los tipos de motivación más habituales son la motivación interna, la motivación instrumental o externa, la motivación bloqueada por baja autoestima o desmotivación y la motivación extraacadémica o utilitarista.

En un intento de correlacionar y establecer unos nexos entre las dos perspectivas anteriores, se elaboró el siguiente cuadro en el que se sintetizan los principales puntos de vista (cuadro 1):

CUADRO 1. Relación entre los tipos de motivación y los objetivos perseguidos en la realización de una actividad

Tipos de objetivos (según Alonso, 1991)	Tipos de motivación (según Giné, Maruny & Muñoz, 1997)
<p>Relacionados con la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender, crecer, desarrollarse y disfrutar de la actividad: cuando esto sucede se habla de que el/la alumno/a está intrínsecamente motivado/a. - Sentir que se actúa de forma autónoma: cuando la actividad académica se percibe como algo que se acepta libremente, no por imposición. 	<p>Motivación interna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumnado se motiva por el saber, por el aprendizaje.
<p>Relacionados con la autovaloración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preservar o incrementar la autoestima: el alumnado busca experimentar el orgullo del éxito e intenta evitar la humillación a la que lleva el fracaso. 	<p>Motivación bloqueada por baja autoestima o desmotivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos se desmotivan por la propia inseguridad, por las escasas expectativas de éxito o por una baja autoestima.
<p>Relacionados con la valoración social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentirse apreciado por profesores y compañeros: experimentar la aprobación del entorno social y evitar su rechazo. 	
<p>Relacionados con la consecución de recompensas externas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguir beneficios materiales o inmateriales a cambio de realizar una actividad concreta. - Conseguir calificaciones positivas: este tipo de objetivo suele fomentar el aprendizaje mecánico y memorístico, a corto plazo. 	<p>Motivación instrumental o externa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivación centrada en el beneficio de realizar una actividad, especialmente por la consecución de una nota.
	<p>Motivación extraacadémica o utilitarista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumnado considera el estudio obligatorio un trámite necesario para poder acceder a la vida activa y a la profesionalización.

2.2 Aportaciones del Conjunto Instrumental Orff en la Educación Musical

Una de las aportaciones más singulares, y tal vez la más conocida, de Carl Orff a la pedagogía musical fue el diseño de una serie de instrumentos de percusión a partir de algunos gamelanes de Indonesia (Sanuy, González & Sarmiento, 1969). Dichos instrumentos –de percusión de afinación determinada (xilófonos, metalófonos y carillones) e indeterminada– requieren una técnica muy sencilla que permite a los más pequeños acceder fácilmente a la interpretación y la improvisación tanto individual como conjunta.

En relación con las aportaciones del Conjunto Instrumental Orff (CIO) a la educación musical, algunos autores opinan que la práctica del conjunto instrumental es una actividad con beneficios no sólo para la educación musical sino también a nivel intelectual, emocional y

social (Bermell y Alonso, 2006; Molas y Herrera, 1992; Oliveras, 2001). Algunas de las aportaciones que estos autores mencionan son que la práctica del CIO agudiza la percepción auditiva y favorece la creación de hábitos de escucha; ejercita las capacidades motrices y de coordinación gracias a la sincronización del ritmo, el sonido y el movimiento; y fomenta la sociabilidad y la integración social del alumnado en el grupo. Dolloff también hace hincapié en los beneficios de esta actividad tanto a nivel personal, permitiendo la implicación de cada individuo en la práctica musical, como a nivel social, en cuanto que cada persona es responsable y contribuye en el resultado final del conjunto:

Dentro de las actividades Orff y el conjunto Orff hay una textura en capas que permite la participación de cada individuo, en cualquier nivel que el niño sea capaz. Cada niño se implica total y activamente al hacer música. Cada niño es parte de la comunidad de músicos. Cada niño aprende todas las partes. Cada niño es responsable de ejecutar su parte con sus mejores capacidades, para su propia satisfacción así como para la del grupo (Dolloff, 2007:6-7).

Con respecto a la práctica instrumental, el Currículum de música de la ESO –editado por la Generalitat de Catalunya (Departament d’Ensenyament, 1993)¹– señala la interpretación como una forma de participación en el hecho musical que permite vivir la música de forma activa “viviendo y disfrutando del proceso creativo desde dentro” (Departament d’Ensenyament, 1993, p. 39). Sobre las aportaciones de la práctica instrumental en la educación musical, el Currículum alude a los valores inherentes de la contribución individual en la interpretación conjunta, y pone de manifiesto la capacidad de integración que esta última proporciona (Departament d’Ensenyament, 1993, p. 43).

Por la importancia que este documento otorga a la interpretación –ya sea instrumental o vocal, individual o colectiva– como elemento que permite al alumno expresarse por medio del lenguaje musical, podríamos afirmar que la propuesta que sustenta esta investigación está plenamente integrada en el modelo de educación incluido y planificado en el Currículum de música de Educación Secundaria.

3. Metodología

Este estudio, que se enmarca en el campo de la investigación educativa, adoptó la metodología de la investigación-acción (IA). La IA es un proceso sistemático de exploración de las propias prácticas educativas con el objetivo de mejorarlas:

La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas que tienen lugar (Kemmis & McTaggart, 1992, p. 9).

Partiendo del problema inicial de la baja motivación de parte del alumnado de 1º de ESO hacia la materia de música y de la voluntad de cambiar su actitud, el objetivo principal de esta

¹ En el momento de realizar este estudio, el Currículum del 1993 aún era vigente. Sin embargo, actualmente los estudios de música se rigen por el nuevo Currículum editado por la Generalitat de Catalunya en 2007.

investigación consistió en analizar el efecto de la intervención con el conjunto instrumental Orff en la motivación de los alumnos de música de 1º de ESO del colegio Nazaret.

Para conseguir este propósito fue necesario plantearse como objetivos específicos la recogida de las expectativas sobre la materia de música en los alumnos de 1º de ESO previa introducción de la práctica con el conjunto instrumental Orff, la detección de sus opiniones en relación con la asignatura posteriormente a la aplicación de este material en el aula y, finalmente, la descripción de la influencia que ejerció dicha práctica en su concepción acerca de la misma.

CUADRO 2. Diseño del estudio		
I. REFERENTES CONCEPTUALES		
Metodología: la investigación-acción (IA)		
La motivación		
Las aportaciones del conjunto instrumental Orff a la educación musical		
II. TRABAJO DE CAMPO		
<u>Actividades</u>	<u>Instrumento</u>	<u>Metodología</u>
Diagnóstico previo: verificar la falta de motivación hacia la materia de música de los alumnos de 1º de ESO (junio 2006)	Cuestionario	Cuantitativa
Detectar la opinión de los alumnos de 1º de ESO del curso 2006-2007 sobre la materia de música (octubre 2006)	Cuestionario	Cuantitativa
Elaborar un diario que sintetiza las observaciones acerca de las dos clases semanales de música con los alumnos de 1º de ESO del curso 2006-2007 (septiembre 2006 – marzo 2007)	Observación y diario	Cualitativa
Detectar las repercusiones de la intervención con el conjunto instrumental Orff en los alumnos de música de 1º de ESO (abril 2007)	Grupo de discusión	Cualitativa
III. ELABORACIÓN DE RESULTADOS		
IV. REDACCIÓN DE CONCLUSIONES		

El análisis de esta intervención se inició con la realización de un cuestionario por parte de los nuevos alumnos de 1º de ESO a principios del curso 2006-2007, con la finalidad de recoger sus opiniones sobre lo que habían realizado en la materia en Primaria. Durante el desarrollo de las dos clases semanales de música, desde septiembre de 2006 hasta finales de marzo de 2007, se elaboró un diario para ayudar a reflexionar sobre la práctica. Y para cerrar el trabajo de campo, se realizaron dos grupos de discusión (uno por cada grupo-clase) con el

propósito de detectar las repercusiones de la intervención con el conjunto instrumental Orff en los alumnos. De cada uno de los instrumentos de recogida de datos utilizados en la investigación se extrajeron resultados y, finalmente, se elaboraron las conclusiones. El cuadro 2 de forma sintética el diseño del estudio.

3.1 Contexto y Punto de Partida de la Investigación

Esta investigación se desarrolló en el contexto de las dos clases de 1º de ESO que realizaron la materia común de música en el Colegio Nazaret de Esplugas de Llobregat durante el curso 2006-2007. Los dos grupos estaban formados por 31 y 29 alumnos respectivamente, de entre 12 y 13 años, de los cuales 18 eran chicos y 42 chicas, la mayoría de ellos nacidos en Cataluña.

Durante la Educación Primaria, estos alumnos habían recibido una hora de clase de música semanal. La asignatura era impartida por otra profesora que centraba sus lecciones en el trabajo de actividades esencialmente prácticas basadas en la interpretación de canciones y piezas musicales con la voz y la flauta, así como la escucha de fragmentos musicales que relacionaba con el reconocimiento de instrumentos, compositores y estilos. Su programación no incluía, sin embargo, actividades relacionadas con la danza ni con la creación.

Si durante el desarrollo de la materia de música de 1º de ESO en el 2005-2006 se había primado el aprendizaje de conceptos teóricos por encima de la vivencia musical, en el siguiente curso, en cambio, la asignatura fue tomando una orientación más participativa y práctica. En este contexto, la materia se organizó en torno a 3 grandes bloques: la interpretación, la audición y la creación. De las dos horas de clase semanal de música se dedicó una a la realización de actividades de audición y, ocasionalmente, a actividades de interpretación con la flauta o instrumentos de percusión de afinación indeterminada. La otra hora se destinó al trabajo de interpretación y creación (experimentación a través de la improvisación o de la creación de obras inéditas) con el instrumental Orff y, en menor medida, también con la flauta y la voz.

Así pues, el conjunto instrumental Orff tuvo un peso muy importante en la materia puesto que se dedicó prácticamente una hora semanal a esta actividad. En el momento de trabajar el CIO, prácticamente todos los alumnos disponían de un instrumento de placa², mientras que el resto de chicos y chicas tocaban la flauta o, si el repertorio lo permitía, se colocaban por parejas en algunos instrumentos (xilófonos y metalófonos). Con el propósito de que todos los alumnos tocaran los diferentes tipos de instrumentos de placa (carillones, xilófonos y metalófonos), se estableció un sistema de rotación que les obligaba a cambiar semanalmente de instrumento.

Para llevar a cabo esta actividad se trabajó un repertorio común a través de la imitación, ya que el alumnado no tenía aún unos conocimientos suficientemente sólidos para poder leer a vista una partitura y esta técnica permitió que todos pudieran interpretar piezas musicales sin necesidad de tenerlas que leer. No obstante, los alumnos disponían de un dossier con las

² Había un total de 24 instrumentos de placa para los aproximadamente 30 alumnos de 1º de ESO.

partituras de las obras que tocaban a lo largo del curso y a partir de las cuales se realizó en clase un trabajo de lenguaje musical previo o posterior a su interpretación con el CIO.

3.2 Los Instrumentos de Recogida de Datos

Para recoger los datos que permitieron analizar la influencia de la aplicación del CIO en los grupos de 1º de ESO del curso 2006-2007 se utilizaron tres instrumentos:

3.2.1 El Cuestionario Inicial

Antes de empezar a trabajar el conjunto instrumental Orff con los nuevos alumnos de 1º de ESO del curso 2006-2007, se les pasó un cuestionario más específico, elaborado con la ayuda de diferentes expertos en los ámbitos de la didáctica de la música, la educación musical en secundaria y la metodología de la investigación educativa, a partir de los objetivos planteados en este trabajo (v. cap. 3). Con dicho cuestionario se pretendía detectar las opiniones de los alumnos de 1º de ESO sobre la materia de música, tomando como referencia las actividades musicales realizadas en cursos anteriores (cantar canciones, escuchar música, leer partituras o tocar la flauta, entre otras), y conocer su parecer acerca de lo que les gustaría trabajar más durante el curso.

Con referencia al primer objetivo –y basándose en su experiencia en Primaria– más de la mitad de los 58 alumnos que respondieron al cuestionario afirmaron que les había gustado la asignatura de música porque lo pasaban bien en clase, a pesar de la existencia de algunas actividades como tocar la flauta y cantar delante de los compañeros, hacia las cuales mostraban un menor interés. Estos datos revelaron que la concepción de los alumnos sobre la materia de música en Primaria era bastante positiva y, por tanto, se confirmó la necesidad de no repetir los errores del pasado y de poder mantener e incluso incrementar el interés de los nuevos alumnos de 1º de ESO hacia la asignatura.

Con respecto a las actividades musicales que les gustaría más trabajar a lo largo del curso, los alumnos citaron, en primer lugar, tocar los instrumentos Orff, y también cantar, escuchar música y bailar. En el extremo opuesto, mencionaron el estudio de la vida de los compositores o de las épocas de la historia de la música.

3.2.2 El Diario

Para elaborar el diario se realizó un seguimiento sistemático de todas las clases de música de los dos grupos de 1º de ESO desde el inicio de curso, en septiembre de 2006, hasta finales de marzo de 2007. En él se anotaban tanto las descripciones, como las impresiones y reflexiones acerca de los materiales, las actividades realizadas en el aula y las reacciones o comentarios de los alumnos.

Como que a lo largo del diario se puso de manifiesto la existencia de numerosas actitudes que permitían apreciar la motivación de los chicos y chicas hacia las actividades realizadas en el aula, el principal tema de análisis mediante este instrumento fueron las referencias a la motivación de los alumnos. No obstante, también se destacó alguna opinión sobre la materia de música.

Algunas actitudes recogidas en el diario, como la intensidad con la que trabajaban para lograr aprender el repertorio propuesto, el entusiasmo por tocar y la implicación excepcional de algunas personas hacia esta actividad, evidenciaron que tocar en CIO les motivaba. Las descripciones recogidas también mostraron que la motivación aumentaba ante la realización de aquellas actividades lo suficientemente fáciles para que el alumnado percibiera la posibilidad de superarlas sin grandes dificultades y, al contrario, disminuía cuando las tareas propuestas exigían mucho esfuerzo. Cuando esto sucedía, se resentía tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la actitud. A pesar de lo expuesto, las anotaciones realizadas en el diario también reflejaron que era posible llevar a cabo actividades complejas si para llegar a ellas se proponían pequeñas metas "fácilmente" alcanzables.

En determinados momentos, algunas chicas pusieron de manifiesto que echaban en falta cantar con más frecuencia y algunos alumnos indicaron que, aunque tocar en CIO les gustaba mucho, les aburría tocar la flauta el día que se quedaban sin instrumento de placa. Sin embargo, todos ellos apreciaban que se les valorara más por lo que hacían y cómo lo hacían (procedimientos y actitudes) que por lo que sabían (conceptos).

3.2.3 Los Grupos de Discusión

Para cerrar el trabajo de campo, se constituyeron dos grupos de discusión (GD) de 6 personas, uno por cada clase estudiada. La composición de estos GD estuvo orientada por la profesora con la colaboración de los respectivos tutores, con quienes se contrastó la información con el fin de conseguir una mayor objetividad en el proceso de selección. Los GD se realizaron con el objetivo de confirmar las repercusiones en la intervención con el conjunto instrumental Orff en los alumnos de 1º de ESO.

El guión que orientó el debate de los GD se diseñó teniendo en cuenta los objetivos propuestos en el capítulo 2. A partir de estos objetivos se establecieron una serie de temas a tratar, que recogían los principales datos acerca de la motivación de los alumnos y sus opiniones sobre la materia de música.

Los estudiantes de 1º de ESO mencionaron que les gustaba y que, en consecuencia, se encontraban motivados por la materia de música porque era práctica, porque lo pasaban bien en clase y porque la asignatura era más de "entender que de estudiar", ya que el trabajo en el aula les permitía asimilar fácilmente los contenidos. Remarcaron también la actitud de la profesora a la hora de suscitar el interés de los alumnos hacia la materia y el papel clave del conjunto instrumental Orff en su motivación hacia la misma. Entre los argumentos por los que expresaron que tocar en CIO les seducía, apuntaron que era una cosa nueva, que lo pasaban

bien y que les motivaba aprender a interpretar obras con cierta facilidad. Así mismo, entre las actividades que más les cautivaban señalaron la audición de las propias grabaciones, la preparación del concierto para ofrecer a las familias y la realización de trabajos en pequeños grupos. Para los alumnos, estar motivados era sinónimo de estar atentos, encontrarse a gusto, que les gustara lo que hacen, pasarlo bien, estar contentos, tener ganas y querer hacer algo bien.

Tras la aplicación del CIO en el aula de música, casi todos los alumnos afirmaron que se habían cumplido sus expectativas más optimistas sobre la materia o que, incluso, la realidad las había superado. Sin embargo, al pedirles que sugirieran propuestas de mejora, algunos estudiantes comentaron que les gustaría cantar, bailar y realizar actividades en grupo con mayor frecuencia. Respecto el conjunto instrumental Orff, algunos chicos y chicas propusieron que aquellos que se quedaban sin instrumento de placa pudieran tocar un instrumento de percusión indeterminada en sustitución de la flauta.

4. Resultados

Triangulando la información obtenida mediante los diferentes instrumentos de recogida de datos se recopilaron y sintetizaron los principales resultados en torno a la motivación de los alumnos y las opiniones sobre la materia de música.

Los alumnos estaban motivados por la materia de música porque les gustaba, la encontraban divertida, porque era práctica y no demasiado complicada. Tanto en el diario como en los grupos de discusión se puso de manifiesto la existencia de numerosas opiniones acerca de su motivación hacia las actividades realizadas en el aula de música. De forma más concreta, tanto las anotaciones en el diario como las opiniones expresadas por los chicos y chicas de 1º de ESO en los GD pusieron especial énfasis en el papel fundamental del conjunto instrumental Orff en su implicación hacia la materia de música. Las descripciones realizadas en el diario también permitieron mostrar que la motivación aumentaba cuando los alumnos percibían que podían asimilar los aprendizajes propuestos sin demasiadas dificultades y disminuía cuando el coste de asimilar un aprendizaje era muy elevado. No obstante, en este instrumento se evidenció que era posible adquirir un aprendizaje que requería un gran esfuerzo si para superar esta dificultad se proponían pequeñas metas "fácilmente" alcanzables.

Tanto las anotaciones realizadas en el diario como las opiniones recogidas en los GD destacaron el CIO como una de las actividades preferidas entre los alumnos porque era fácil y divertida, y subrayaron la influencia del mismo sobre su concepción acerca de la materia. No obstante, estos mismos instrumentos evidenciaron que algunos estudiantes se aburrían cuando se quedaban sin instrumento de placa y tenían que tocar la flauta en la sesión de conjunto instrumental Orff. Tras la aplicación del CIO en el aula de música, las opiniones de los chicos y chicas de 1º de ESO en los GD señalaron que sus expectativas sobre la asignatura se habían cumplido o que, incluso, la realidad las había superado.

5. Discusión

La introducción del conjunto instrumental Orff ha sido una herramienta eficaz para facilitar la consecución de expectativas de los alumnos en el sentido que ha permitido potenciar las actividades que ponen a los estudiantes en situación de hacer y experimentar en detrimento del logro de conceptos más teóricos y abstractos. Como consecuencia del cumplimiento de expectativas, las opiniones posteriores a la intervención con el CIO han remarcado la importancia de esta actividad que, de una forma más lúdica, ha facilitado el acceso al uso del lenguaje musical entre el alumnado y ha hecho de éste un vehículo más próximo a sus realidades. La consecución de expectativas junto con las opiniones posteriores a la intervención con el CIO, han permitido detectar la influencia que ha ejercido esta actividad en el concepto que los alumnos han desarrollado sobre la materia y que, en relación con la opinión que los estudiantes del curso anterior tenían sobre la asignatura, ha apuntado hacia una forma mucho más dinámica y vivencial de entender la música.

Todo lo comentado hasta el momento nos lleva a valorar que el CIO ha sido también un material útil para mejorar la motivación de los alumnos. A lo largo de las opiniones recopiladas en los diferentes instrumentos de recogida de datos, con especial énfasis del diario, se ha observado cómo el alumnado buscaba aprender disfrutando de la actividad que realizaba en aquel momento (especialmente tocar en CIO). En este sentido, que haya habido un número considerable de personas motivadas por el significado que les proporcionaba la realización de una tarea es un hecho relevante ya que los objetivos referentes a la actividad se relacionan directamente con el tipo de motivación interna, según la cual el alumnado se motiva por el aprendizaje, y por el placer y la satisfacción que les proporciona participar en la misma (v. cap. 2.1). Por el significado que ha supuesto aprender lo que se les proponía y porque los alumnos han podido experimentar que eran capaces de superar las dificultades de las actividades planteadas con un coste –en tiempo y esfuerzo– relativamente reducido³, se puede concluir que el CIO ha permitido incrementar la motivación de los alumnos hacia la materia de música y ha tenido un efecto muy positivo en su manera de hacer frente y de ser partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, se considera acertada la decisión de introducir el CIO en la asignatura puesto que, además de representar un estímulo para la implicación de los estudiantes hacia la asignatura, ha significado un cambio en la concepción de la profesora acerca de la enseñanza de la música en secundaria y, en consecuencia, ha repercutido también en la orientación más participativa y vivencial que han tomado sus clases. No obstante, existen algunos aspectos didácticos que deberían contemplarse en el futuro. En primer lugar, la propuesta didáctica se ha centrado demasiado en la interpretación, dejando de lado aspectos tan fundamentales en la expresión musical como la creación. Sería necesario, pues, potenciar estos elementos para poder ofrecer a los alumnos la posibilidad de experimentar y expresarse libremente por medio

³ En el capítulo 2.1 se hace referencia al coste de conseguir los aprendizajes perseguidos como uno de los factores que condicionan el interés de los alumnos en el momento de afrontar cualquier actividad.

del lenguaje musical. En segundo lugar, la enseñanza del repertorio a través de la imitación ha limitado las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, ya que este tipo de técnica fomenta la formación mecánica y memorística. En el caso que nos ocupa, el trabajo cooperativo podría constituir una herramienta útil para superar dichas limitaciones y conseguir un papel más activo de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

Alonso, J. (1991). Motivar para aprender. En J. Alonso (Ed.), *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Alonso, J., & Montero, I. (2002). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2, pp. 259-283). Madrid: Alianza.

Bermell, M. A., & Alonso, V. (2006). Las agrupaciones musicales como reforzadores del rendimiento musical. *Música y Educación*, 66, 33-49.

Departament d'Ensenyament (1993). *Curriculum Educació Secundària Obligatòria. Àrea de Música*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Doloff, D.A. (2007). Das Schulwerk: una base para el desarrollo cognitivo, musical y artístico de los niños (fragmentos). *Revista Electrónica de LEEME*, 20, diciembre 2007. En línea: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/doloff1.pdf> (Consulta: 3-12-08).

Giné, N., Maruny, L., & Muñoz, E. (1997). *Una Canya o un pal? El pensament de l'alumnat sobre l'ESO*, (Societat i Educació, 6). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la UAB.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992) *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.

Lyons, M. (2004) *The effects of additional enrichment activities on students: improving attitudes and learning in music*. Tesis de Máster. Iowa: University of Graceland. En línea: http://www.graceland.edu/pdf/soe/Michelle_Lyons.pdf (Consulta: 3-12-08)

Oliveras, I. (2001) Conjunto instrumental Orff. En J. Miranda (ed.), *Guías Praxis para el profesorado de la ESO. Educación musical: contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis.

Molas, S., & Herrera, A. (1992) *Baquetes, percussió per a mestres*. Lleida: ICE Universitat de Lleida.

Samy, M., & González Sarmiento, L. (1969) *Orff-Schulwerk: Introducción*. Madrid: Unión Musical Española.

OPINIONES DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA SOBRE LA MATERIA DE MÚSICA

Curso:

Edad:

Marca con una cruz las respuestas con las que te identifiques más, o bien, escribe tu opinión si crees que ninguna respuesta te conviene:

1. Escuchar música (en casa, con el mp3, en conciertos...)

- Me gusta
- No me gusta
- Escribe tu opinión si no puedes contestar con ninguna de las 2 respuestas anteriores:.....
.....

2. La materia de música

- Me gusta (pasa a la pregunta siguiente)
- No me gusta (pasa a la pregunta 4)
- Ni me gusta ni me disgusta (pasa a la pregunta siguiente)

3. La materia de música me gusta porque (puedes señalar más de una respuesta)

- Me lo paso bien en clase
- No es muy difícil
- Se me da bien
- La música es importante en mi vida
- Es interesante y diferente al resto de materias
- Hago cosas que me interesan
- Me puede ser útil en el futuro
- Es muy práctica y participo de forma activa
- Me gusta cómo el profesor/a explica y cómo hace las clases
- En casa hay una gran tradición musical
- El ambiente en clase es muy positivo
- Otros motivos:.....

-Si en la pregunta 2 has respondido que la música te gusta, pasa a la pregunta 5

-Si en la pregunta 2 has respondido que la música ni te gusta ni te disgusta, pasa a la pregunta siguiente

4. La materia de música no me gusta porque (puedes señalar más de una respuesta)

- Es muy difícil
- No se me da bien
- Me da vergüenza cantar o tocar los instrumentos delante de mis compañeros
- La música no es importante en mi vida
- Las cosas que hacemos no me interesan
- No me será útil en el futuro
- Las clases son demasiado teóricas
- Estudio música fuera de la escuela y en clase me aburro
- El profesor no explica bien
- En casa piensan que la música quita tiempo a otras materias más importantes
- Nos portamos mal y perdemos el tiempo
- Otros motivos:.....

5. En cursos anteriores

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
a) ¿Cantabas canciones?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Escuchabas música?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Bailabas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Leías partituras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ¿Hacías dictados de notas y ritmos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ¿Tocabas la flauta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ¿Tocabas instrumentos Orff (xilófonos, panderos...)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
i) ¿Tocabas algún instrumento conjuntamente con tus compañeros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) ¿Te enseñaban a reconocer los diferentes instrumentos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) ¿Improvisabas ritmos o melodías con los instrumentos o la voz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) ¿Creabas canciones y después las interpretabas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) ¿Te enseñaban la vida de los compositores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) ¿Te explicaban las diferentes épocas de la historia de la música?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) ¿Editabas y escuchabas tus propias partituras con el ordenador?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) ¿Participabas en conciertos en las fiestas escolares (Navidad, Semana de la Familia...)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) ¿Hacíais salidas con la profesora de música?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Otras:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Otras:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. ¿En clase de música estoy motivado?

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

7. ¿Cuál de las siguientes actividades te gustaría trabajar más durante este curso? Ordénalas de mayor (número 1) a menor preferencia (número 18)

- Cantar canciones
- Escuchar música
- Bailar
- Leer partituras
- Hacer dictados de notas y ritmos
- Tocar la flauta
- Tocar los instrumentos Orff (xilófonos, pandero...)
- Tocar otros instrumentos:.....
- Tocar instrumentos conjuntamente con mis compañeros
- Improvisar ritmos o melodías con los instrumentos o la voz
- Componer canciones y después interpretarlas
- Aprender a reconocer los instrumentos musicales
- Saber las anécdotas de la vida de los compositores
- Conocer las épocas de la historia de la música
- Editar y escuchar las propias partituras con el ordenador
- Participar en conciertos en las fiestas escolares (Navidad, Semana de la Familia...)
- Hacer salidas de música
- Otras:

8. ¿Estarías más motivado si trabajases las actividades que en la pregunta anterior has señalado con los números 1, 2 y 3?

- Sí
- No

¿Por qué?.....

OPINIONES

Si quieres, escribe otras ideas y sugerencias que tengas sobre la materia de música.

.....

.....

.....

¡¡¡Muchas gracias por tu opinión!!!

La memoria en la interpretación guitarrística. Una aproximación a su problemática¹

An Approach to Memory Problems in Guitar Performance

M^a José Eguilaz Aranguren

Escuela de Música "Hilarión Eslava"
31600 Burlada –Navarra- (España)

mj.eguilaz@wanadoo.es

Recibido: mayo, 2009. Aceptado después de evaluación favorable: junio, 2009

Resumen

Lo habitual es que los guitarristas toquen de memoria y, en consecuencia, ésta es una importante competencia a desarrollar por todo estudiante de guitarra. Sin embargo, no se tiene constancia de que existan estudios sistemáticos que aborden este tema. El presente estudio se plantea como una aproximación a los procesos cognitivos que desarrollan los guitarristas al memorizar música, para lo que se realiza un análisis cualitativo de los datos obtenidos en un foro de discusión en el que participan seis estudiantes de grado superior. Los resultados se organizan tomando como referencia clasificaciones temáticas utilizadas en estudios sistemáticos sobre memoria e interpretación musical realizados por Chaffin y sus colaboradores. En este estudio se observa que los guitarristas recurren a un uso combinado de diferentes tipos de memoria, que existe poca confianza en los procesos de memorización automática y que, en consecuencia, se hace un amplio uso de la memoria conceptual, como se refleja en la importancia que se concede a la estructura formal y armónica de la obra como elementos articuladores de la práctica. También se observa una tendencia a abordar simultáneamente los aspectos técnicos y los aspectos interpretativos de una obra, algo que se manifiesta en una cierta especialización de las manos, ya que la atención consciente a cuestiones básicas (técnicas) parece centrarse en la mano izquierda, mientras que la mano derecha parece ser atendida más bien desde una perspectiva interpretativa.

Palabras-clave: memoria, guitarra, interpretación musical, práctica

Abstract

Guitarists usually play from memory. Therefore, it becomes an important competence to be developed by guitar students. Nevertheless, this topic seems not to have been studied in a systematic way. The present study approaches the cognitive processes developed by guitarists when memorizing music. It was carried out a qualitative analysis of data obtained from a discussion forum, in which participated six guitar students. In order to organize the results, it was taken into account the topic classification used in systematic studies on memory and music performance carried out by Chaffin and colleagues. In this study it's observed that guitarists combine different types of memory, that they don't rely much on automatic memorization and, therefore, they make a wide use of conceptual memory. This is reflected in the importance attached to the formal and harmonic structure of a piece and its use to organize the practice. It's also observed a tendency to work simultaneously on technical aspects and interpretive aspects. This last seems to lead to a sort of specialization of the hands: conscious attention to technical issues is focused on the left hand, but attention to the right hand is paid from an interpretive point of view.

Key words: memory, guitar, music performance, practice

¹ El contenido de este artículo forma parte de un trabajo de investigación más amplio elaborado dentro del Programa de Doctorado "Educación musical y cultura estética" de la Universidad Pública de Navarra y dirigido por la Dra. Dña Ana Laucirica Larrinaga.

1. Introducción

Hoy en día en el ámbito de la llamada *música clásica* es habitual ver tocar de memoria a los diferentes solistas, y los guitarristas no son una excepción. Ello hace que la memoria se convierta en una importante competencia que debe desarrollar todo estudiante de guitarra.

Sin embargo, no se tiene constancia de que se hayan estudiado sistemáticamente los procesos cognitivos que desarrollan los guitarristas al memorizar música, ya que la investigación psicológica sistemática de la memoria aplicada a la interpretación musical, tal como apuntan Aiello y Williamon (2002), ha comenzado recientemente y se ha centrado en gran medida en pianistas. De ahí que se haya considerado conveniente abordar su estudio.

2. Marco teórico

A nadie se le escapa la gran importancia de la memoria en el desarrollo del ser humano, por lo que no debe sorprender que haya sido y siga siendo objeto de estudio en innumerables investigaciones, tanto en el ámbito de la psicología como en el de la biología. Pretender resumir en unas pocas líneas todo el conocimiento acumulado hasta la fecha resulta materialmente imposible, razón por la que en este marco teórico únicamente se van a abordar aquellos aspectos más directamente relacionados con la investigación realizada.

2.1 Música y memoria

Aiello y Williamon (2002) recogen las aportaciones de los primeros músicos y pedagogos, todos ellos pianistas, que escribieron sobre la manera como los músicos memorizan las obras que interpretan, aportaciones que se remontan a las primeras décadas del siglo XX. Entre estas aportaciones están las de Edwin Hughes (1915), Tobias Matthay (1913, 1926), y Gieseck y Leimer (1932/1972). Estos autores describieron tres formas principales de memorizar la música, y así hablan de una memoria auditiva, una memoria visual y una memoria cinestésica. Aunque en sus escritos se insiste en que es necesario el conocimiento de la armonía y la forma musical, y, en el caso de obras polifónicas, del contrapunto y la fuga, para memorizar inteligentemente, ninguno de ellos clasificó este conocimiento como un cuarto método para memorizar música.

Comentarios recogidos en diversas fuentes (Aiello y Williamon, 2002; Chaffin *et al.* 2002) indican que la memoria cinestésica es una de las más cuestionadas por los pianistas y ya en las primeras fuentes se concedía menos importancia a este tipo de memoria que a la auditiva y a la visual. Así, Gieseck y Leimer (1932/1972; cit. en Aiello y Williamon, 2002) explican que los dedos son los servidores del cerebro y se limitan a realizar las acciones que ordena éste. En consecuencia, si el cerebro, gracias a un oído bien educado, tiene claro cómo tocar correctamente, los dedos realizarán su trabajo correctamente.

Por su parte, Chaffin (2007) considera que, al interpretar música, las memorias auditiva y motora (cinestésica) son primordiales. Añade que el alto grado de práctica que requiere preparar obras para su interpretación en público permite crear al músico una memoria implícita, automática, de las secuencias de movimientos requeridas para tocar. Sin embargo, el problema de confiar en una memoria implícita motora es que, cuando algo falla, el músico no tiene recursos, y tiene que arreglárselas improvisando y esperando que algo proporcione una clave de recuperación que devuelva la música a su senda.

En lo que respecta a la memoria auditiva, Ginsborg (2004) destaca la importancia que tiene este tipo de memoria para los músicos que no se apoyan en una notación musical para memorizar, sino que memorizan mediante la escucha y la imitación de lo que oyen. Para esta autora existe, además, una herramienta relacionada con la memoria auditiva que tiene gran importancia para los músicos que trabajan a partir de partituras. Se trata de la habilidad de imaginarse cómo va a sonar una obra. Gieseking y Leimer (1932/1972; cit. en Ginsborg, 2004) denominan a este proceso *visualización*.

Finalmente, refiriéndose a la memoria visual, Ginsborg (2004) indica que aunque hay alguna evidencia, más bien anecdótica, de músicos que poseen una memoria fotográfica de las partituras (especialmente directores), la investigación empírica sobre la memorización pura de información visual es escasa.

Como se ha visto, inicialmente no se consideró el uso de la *memoria conceptual*² como un método de memorización musical. Chaffin *et al.* (2002) analizan diversas entrevistas realizadas a pianistas, y concluyen que falta una terminología común para hablar sobre la misma y que no se ha entendido bien su importancia. Sin embargo, aunque la describan de forma diferente, la mayoría de los artistas reconocen que la memoria conceptual es importante, si bien su importancia queda oscurecida por la gran relevancia de otras formas de memoria.

Con el fin de poder comprender de qué manera utilizan los músicos los diferentes métodos de memorización y, por tanto, comprobar qué importancia tienen las estrategias analíticas, Hallam (1997) y Aiello (1999, 2000a, 2000b y 2001; cit. en Aiello y Williamon, 2002) han realizado estudios mediante entrevistas a diversos intérpretes. En el primer caso los entrevistados fueron músicos profesionales de diferentes especialidades orquestales, un organista y un director de orquesta, así como estudiantes de cuerda. En el segundo caso los entrevistados fueron todos pianistas.

A partir de estos estudios se puede llegar a varias conclusiones. La primera es que no se observa una superioridad clara de unas estrategias de memorización sobre otras, si bien el recurso a estrategias analíticas parece desarrollarse con la experiencia. Pero también se observa que la confianza en una memorización automática, implícita, varía en función del instrumento que se toque. Esta confianza parece ser mayor en instrumentistas que tocan

² Chaffin *et al.* (2002) utilizan con frecuencia el término *memoria conceptual* para referirse a lo que generalmente en psicología se conoce como *memoria declarativa*, debido a que consideran que este término acerca mejor la idea a los no psicólogos. Con estos términos se hace referencia a una recuperación consciente de la información desde la memoria a largo plazo.

instrumentos melódicos que en instrumentos, como el piano, en los que se necesita procesar más de un plano musical al mismo tiempo. A este respecto resulta ilustrativa la referencia que se hace en el estudio de Hallam (1997) a un participante que indica que encuentra mucho más difícil memorizar música con el piano que con la trompa.

2.2 Competencia y memoria expertas

Los últimos estudios sobre memoria e interpretación musical realizados se encuadran dentro del área de conocimiento de la competencia experta, campo en el que se destaca la enorme importancia que tiene la práctica para que un individuo alcance el nivel de experto.

Así, los estudios sobre la memoria experta constituyen una parte importante de los estudios desarrollados en el ámbito de la competencia experta. Según Ericsson y Smith (1991, cit. en Chaffin *et al.*, 2002), más de tres décadas de investigación en este ámbito permiten concluir que, en lo que respecta a la amplitud de la memoria de trabajo, no hay diferencias entre los individuos. En consecuencia, las diferencias se deben a la habilidad del experto para agrupar la información en bloques significativos de mayor tamaño gracias a una experiencia acumulada que le permite reconocer secuencias y patrones con los que está familiarizado.

A partir de estudios realizados en campos como el ajedrez, la física, la medicina, la escritura o el atletismo se han propuesto varias teorías que intentan explicar cómo los individuos son capaces de desarrollar y mantener una habilidad memorística excepcional (Aiello y Williamon, 2002; Williamon y Valentine, 2002).

La primera de las teorías fue propuesta por Chase y Simon (1973) y se trata de la *hipótesis del agrupamiento* o *chunking hypothesis*. Según esta teoría, basada en el estudio de la conducta de jugadores de ajedrez, la memoria experta se apoya en una amplia base de conocimientos específicos del campo de actividad del experto, en la que continuamente se recopila información formando patrones específicos de elementos (bloques o *chunks*).

Chase y Ericsson (1982; cit. en Ericsson y Kintsch, 1995) formularon la *teoría de la memoria experta*³ (*Skilled Memory Theory*) con el fin de resolver ciertos problemas de la teoría anterior. Según esta segunda teoría, la memoria de los expertos se basa en la creación y el uso eficiente de unos mecanismos llamados *estructuras de recuperación* (*retrieval structures*). Los expertos asocian la información que memorizan con unas claves de recuperación apropiadas. La organización de estas claves da lugar a una estructura que permite al individuo recuperar la información almacenada de forma eficiente y sin necesidad de una larga búsqueda.

Finalmente, Ericsson y Kintsch (1995) ampliaron la teoría de la memoria experta con la teoría de la *memoria de trabajo a largo plazo* (*Long-Term Working Memory [LT-WM]*)

³ Teniendo en cuenta que no parece haber una traducción aceptada con carácter general, se ha preferido traducir el término *skilled* como "experto" porque se considera que refleja mejor que otros términos más literales el sentido que se expresa en esta teoría.

Theory). Esta teoría intenta resolver las dificultades que presentan los modelos tradicionales de memoria de trabajo, considerados como almacenes temporales, para explicar las grandes exigencias que se plantean al realizar tareas propias de una competencia experta. Para Ericsson y Kintsch (1995) la memoria de trabajo a largo plazo es una capacidad que se adquiere en campos de experiencia concretos con el fin de satisfacer las demandas específicas de almacenamiento y recuperación que impone una actividad concreta y, por tanto, no es una capacidad generalizable a otros campos.

Chaffin (2007) indica que las manifestaciones de memoria experta se deben a una combinación de conocimiento, estrategia y esfuerzo, y resume los principios en los que se basa. En primer lugar, el conocimiento que los expertos tienen de su campo de experiencia les permite codificar nueva información en forma de patrones (*chunks*) previamente almacenados en la memoria (Miller, 1956). En segundo lugar, un experto usa un esquema de recuperación para acceder a los bloques o *chunks* que forman parte de la memoria (Ericsson y Oliver, 1989; cit. en Chaffin, 2007). En tercer lugar, la práctica prolongada incrementa enormemente la velocidad de recuperación hasta el punto que un experto, para realizar tareas para las que la mayoría de los individuos confiaría en la memoria de trabajo, puede confiar en la memoria a largo plazo (Ericsson y Kintsch, 1995).

2.3 Competencia y memoria expertas en el ámbito de la interpretación musical

La música, tal como lo indican Williamon y Valentine (2002), es uno de los ámbitos más ricos para el estudio de la competencia experta, constituyendo un campo de pruebas único y fructífero para valorar las teorías existentes sobre su adquisición y ejercicio.

Una importante razón para ello es el hecho de que la práctica musical puede ser observada de forma abierta. Ello ha dado origen a una importante línea de investigación orientada hacia la observación directa del modo como trabajan los músicos, método de investigación que también se ha aplicado recientemente al estudio de los procesos de memorización musical de diferentes intérpretes.

Chaffin *et al.* (2002) relacionaron la estructura formal de una composición musical con las estructuras jerárquicas que expertos de otros ámbitos utilizan como esquemas de recuperación, lo que dio origen a que estos autores desarrollaran una investigación de gran envergadura en torno a la manera como concertistas de piano trabajan y memorizan una obra nunca tocada antes (Chaffin e Imreh, 1997, 2001, 2002; Chaffin *et al.* 2002, 2003). En esta investigación se observó de manera sistemática el trabajo desarrollado durante 10 meses por Gabriela Imreh mientras preparaba el tercer movimiento del *Concerto italiano* de J.S. Bach para su posterior grabación en un CD. Este estudio confirma que la estructura formal de la obra es la herramienta básica a partir de la que se construye la representación mental de la música, sirviendo además para organizar la práctica de los intérpretes. La representación conceptual desarrollada proporciona las claves que activan la realización motora de la música, permite al intérprete mantener el control de dónde está, ayuda a desarrollar una interpretación expresiva al permitir pensar en las emociones que se quieren transmitir y proporciona una manera de

continuar la interpretación en caso de que surjan problemas, al facilitar el acceso a otro punto de la obra a partir del que continuar tocando.

La segunda gran aportación de esta investigación es el concepto de *claves cognitivo-interpretativas (performance cues)*⁴. Para Chaffin (2007) y Ginsborg *et al.* (2006) las claves cognitivo-interpretativas son los puntos de referencia que un músico experto utiliza para controlar el discurso de una obra durante su interpretación. Estas claves forman un mapa mental mediante el que se pueden dirigir y controlar las acciones rápidas y automáticas de las manos, lo que proporciona al intérprete una flexibilidad para recuperarse de errores y para ajustarse a las necesidades del momento.

En esta investigación se diferencian tres tipos diferentes de claves cognitivo-interpretativas, *claves básicas*, *claves técnico-interpretativas* y *claves expresivas*⁵. A estas claves añade Chaffin (2007) las *claves estructurales* con las que se representan los puntos donde comienza o finaliza una sección y los puntos donde se producen variantes de un mismo material musical.

La tercera conclusión importante a la que se llega en esta investigación es que, tal como se indica en Chaffin *et al.* (2002), el proceso que sigue un intérprete al preparar una obra musical se ajusta a la teoría de la memoria experta desarrollada por Anders Ericsson y sus colaboradores, demostrándose que la memoria conceptual o declarativa tiene tanta importancia para un concertista de piano como para un experto en otro campo.

Pero además, la interpretación pianística presenta una característica no tratada por los principios de la memoria experta, el *reagrupamiento* o *rechunking* que ocurre durante la etapa de perfeccionamiento. En esta etapa la pianista prepara la interpretación de la obra atendiendo a las claves expresivas de modo que es capaz de pensar en la pieza en función de las emociones que quiere comunicar y reelabora todos los detalles creando un nuevo nivel de claves expresivas mediante las que accede a una jerarquía de recuperación que funciona del mismo modo que lo hace la estructura formal de la obra (Chaffin *et al.*, 2002; Chaffin e Imreh, 2002).

Los estudios anteriores exigieron el desarrollo de una metodología de investigación específica que ha servido como base a otros estudios que extienden a otras situaciones particulares del ámbito de la interpretación musical la validez de unas conclusiones obtenidas en un estudio de casos (Chaffin, 2007; Ginsborg *et al.*, 2006; Lisboa *et al.*, 2004, 2007; Noice *et al.* 2008; Williamon y Valentine, 2002).

⁴ El término *performance*, tal como se utiliza en los estudios realizados por el equipo de Chaffin, plantea dificultades de traducción al castellano. Su traducción habitual en el ámbito de la música es *interpretación*, por lo que la traducción natural de *performance cues* sería *claves interpretativas*, pero esta versión generaría confusión con el término *interpretive performance cue*, también utilizado en esta investigación, por lo que se ha optado por traducir *performance cues* como *claves cognitivo-interpretativas*, ya que son éstas las claves elaboradas cognitivamente a las que va a recurrir el intérprete durante el acto de interpretar.

⁵ Con el fin de evitar confusiones terminológicas se ha preferido traducir *interpretive cues* por *claves técnico-interpretativas* en lugar de por *claves interpretativas*, ya que el sentido que se da al término *interpretive* hace referencia a aspectos de la interpretación de carácter técnico.

2.4 Guitarra y memoria

Como ya se ha indicado, no se tiene constancia de que se hayan estudiado de manera sistemática los procesos de memorización en guitarristas. Sin embargo es algo que no debe extrañar, ya que la investigación en el campo de la psicología de la música ha prestado poca atención a este instrumento. En consecuencia, también son pocos los estudios, cuyo objeto de estudio sea la guitarra y tengan alguna relación tangencial con el presente trabajo. Así Royo (2006, p. 17), al hablar de las dificultades con las que se encuentran los guitarristas al preparar obras no tonales, comprueba que una de ellas es la memorización, pues *"el guitarrista se ve en la necesidad de interiorizar la obra a veces más teniendo en cuenta la memoria muscular que la musical"*, debido a *"los obstáculos que encuentra para dotar de sentido a la obra"*.

Probablemente, la investigación que tiene una relación más directa con el presente estudio es la realizada por Theiler y Lippman (1995), en la que se compara la efectividad de varios modos de práctica mental en guitarristas y cantantes. De resultados obtenidos a partir del análisis y valoración de interpretaciones realizadas tanto con partitura como de memoria se concluye que, en lo que respecta a guitarristas, la codificación cinestésica y las imágenes son particularmente importantes para estos instrumentistas.

Dados los pocos datos obtenidos por esta vía, conviene considerar otros datos obtenidos a partir de la experiencia de guitarristas. Así, De Contreras (1998) recoge una serie de consejos dados en diferentes cursos por el insigne guitarrista David Russell, entre los que se incluyen varios que tienen relación con el presente estudio. Algunos de ellos reflejan conclusiones a las que se llega en estudios sistemáticos sobre la memoria en el ámbito de la interpretación musical. Otros, sin embargo, muestran estrategias específicas para este instrumento.

En consecuencia, un estudio sistemático de la manera como memorizan los guitarristas inevitablemente va a tener que tomar como referencia los estudios realizados con intérpretes de otras especialidades instrumentales, siendo de esperar que aparezcan matices específicos.

Como ya se ha indicado, la mayor parte de los estudios sobre memoria se han realizado en el ámbito del piano. Según Theiler y Lippman (1995), piano y guitarra comparten el hecho de que en ambos instrumentos las alturas se definen en el espacio y que los instrumentistas pueden tocar más de una nota simultáneamente (habitualmente, un acorde con una línea melódica). Sin embargo estos dos rasgos se materializan en la práctica de forma diferente en los dos instrumentos. Respecto de la definición en el espacio de las alturas, mientras que en el piano cada altura tiene una posición física única y visualmente clara, en la guitarra cada altura suele poder producirse en varios puntos diferentes de un diapasón que, aunque tenga trastes, no proporciona claves visuales claras. El segundo rasgo apunta hacia la interrelación entre los planos vertical y horizontal de la música. En el caso del piano en general se observa una especialización de las manos, de modo que la mano derecha suele ocuparse más de los desarrollos melódicos mientras que la mano izquierda está más implicada en el plano armónico o vertical de la música. En el caso de la guitarra, ambas manos están implicadas por igual en la realización de los dos planos.

Otros instrumentos a tomar como referencia son indudablemente los instrumentos de cuerda frotada. Al igual que en la guitarra, en estos instrumentos los brazos se coordinan de

forma asimétrica. Estos instrumentos también comparten el que una altura determinada pueda realizarse en más de un punto del diapasón, pero a partir de ahí todo son diferencias. La primera diferencia es el tipo de afinación de las cuerdas al aire, que en el caso de los instrumentos de arco es regular, mientras que en la guitarra es irregular, ya que está pensada para favorecer el desarrollo armónico de la música. Una segunda gran diferencia es el tratamiento básicamente *monofónico* que se hace de los instrumentos de arco frente al tratamiento *polifónico* de la guitarra. La tercera diferencia importante es el modo de producción del sonido, un arco que puede mantener la duración del sonido frente una pulsación de un dedo que produce un sonido que empieza a extinguirse inmediatamente después de su producción.

3. Estudio empírico

El estudio que se describe a continuación es el estudio preliminar de una investigación más amplia y consiste en el análisis cualitativo de los comentarios recogidos en un foro de discusión.

3.1 Objetivos

Con este estudio se pretende obtener una primera aproximación a las cuestiones que con carácter general se plantea un guitarrista cuando debe interpretar de memoria una obra, abordando el tema desde que se produce el primer contacto con una obra hasta el momento de su interpretación en público.

El segundo objetivo de este estudio es ver en qué medida las cuestiones que se plantean al memorizar música para guitarra son similares a las que se observan en otras especialidades instrumentales y en qué medida surgen aspectos que puedan ser considerados específicos de este instrumento, para lo que se tiene como principal referencia los instrumentos de tecla y los de cuerda frotada, ya que son los que comparten más rasgos con la guitarra.

3.2 Metodología

3.2.1 Método

En este estudio se ha empleado un método de análisis descriptivo de carácter cualitativo. Para la obtención de datos se organizó un foro de discusión, el cual tuvo lugar en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid utilizando el tiempo de clase de una de las sesiones de la asignatura *Didáctica de la Guitarra*, impartida en el citado centro. Con anterioridad se habían solicitado los permisos pertinentes, se habían expuesto los objetivos del estudio y se había garantizado la confidencialidad de los datos que se aportarían, así como el anonimato de los participantes.

La sesión, que fue grabada utilizando una grabadora digital y posteriormente transcrita, fue conducida por la autora de este estudio. Para su desarrollo se tuvo como base un guión previamente elaborado a partir de temas que aparecen en Chaffin e Imreh (2001) y Chaffin *et al.* (2002, 2003), y que incluía aspectos considerados específicos de la guitarra. El guión había sido supervisado previamente por tres expertos.

3.2.2 Sujetos

En el foro de discusión participaron 6 estudiantes (4 chicas y 2 chicos), todos ellos alumnos de Grado Superior en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid en la especialidad de Guitarra, con una edad que oscilaba entre los 22 y los 24 años. De los 6 participantes, 5 estaban cursando la asignatura de "Didáctica de la Guitarra", 4 de los cuales tenían ya finalizado el 4º Curso de Grado Superior de Guitarra. Las dos participantes restantes estaban matriculadas en 3º y 1º curso de Grado Superior de Guitarra, respectivamente.

3.2.3 Procedimiento de análisis de los datos

Los comentarios recogidos fueron agrupados en función de los temas abordados, dándose con frecuencia el hecho de que un mismo comentario se relacionaba con varios de ellos. Por otra parte, muchos de los 41 temas tratados estaban igualmente relacionados entre sí, por lo que se procedió a realizar una nueva clasificación que permitiera un análisis más ordenado de los datos obtenidos, para lo que se tomó como referencia la clasificación temática realizada por Chaffin y su equipo (Chaffin *et al.*, 2002, 2003; Chaffin e Imreh, 2001). Debido al carácter metacognitivo de la actividad desarrollada, algunos de los temas inicialmente identificados se relacionan nuevamente con más de un apartado incluido en la clasificación final.

Para realizar este estudio no se optó por el uso de programas informáticos, como Aquad o Nudist, para categorizar la información, ya que ni el número de participantes ni el volumen de datos obtenido hacían necesario su uso.

3.3 Resultados

3.3.1 Dimensiones básicas

De acuerdo con el modelo de clasificación de temas adoptado, en este apartado se incluyen todos aquellos aspectos que, dentro del proceso de aprendizaje y memorización de música para guitarra, requieren atención para *dar las notas* escritas en la partitura (Chaffin *et al.*, 2002, 2003; Chaffin e Imreh, 2001, 2002; Chaffin, 2007). En los estudios mencionados estas dimensiones se refieren fundamentalmente a digitaciones, dificultades técnicas y a la

identificación de unidades conceptuales conocidas, como escalas, acordes, etc., a las que denominan *patrones familiares*.

En lo que respecta a *digitaciones*, los datos recogidos indican que, al hablar sobre este aspecto, implícitamente se habla de la mano izquierda aunque sin indicarlo expresamente. Respecto a los criterios que se siguen a la hora de digitar, parece buscarse un compromiso entre resultado musical perseguido y capacidad física para realizar los movimientos requeridos. Además, se considera que una mala digitación entorpece el proceso de memorización de una obra, por lo que se trabaja en ello desde el inicio del aprendizaje, si bien es un aspecto revisable en cualquier momento del proceso, tanto por razones técnicas como por razones musicales. Finalmente, se observan dos actitudes diferentes ante las digitaciones que aparecen en las obras editadas, una más crítica y otra en la que se tiene en cuenta la notoriedad de la persona que ha escrito la digitación.

En cuanto a la resolución de *dificultades técnicas*, nuevamente aparece una tendencia a concentrar el esfuerzo en la mano izquierda. Sin embargo, algún comentario sugiere que una atención muy volcada hacia dicha mano puede ser fuente de problemas en la mano derecha. No obstante, algún otro comentario apunta a que se intenta buscar soluciones técnicas equilibradas entre ambas manos. Finalmente, se considera que precisamente la memorización previa de un pasaje es una estrategia que ayuda a resolver dificultades técnicas.

Respecto del último aspecto considerado en las dimensiones básicas, la búsqueda de *patrones familiares*, el análisis de los comentarios recogidos indica que la búsqueda consciente de patrones que puedan simplificar el proceso de aprendizaje y memorización de una obra no es una práctica habitual entre guitarristas, aunque sí se reconoce que se aplican numerosos patrones técnicos referidos a la mano derecha, por ejemplo al pulsar acordes o arpeggios, patrones que se aplican de una manera bastante automática y poco consciente. Por otra parte, hay más tendencia a reconocer patrones de tipo musical, por ejemplo patrones melódicos, para los que se intenta buscar un resultado sonoro homogéneo, algo que no se traduce necesariamente en un uso de digitaciones similares.

3.3.2 Dimensiones técnico-interpretativas

Siguiendo con el modelo de clasificación de temas adoptado, las dimensiones técnico-interpretativas serían aquellos aspectos que contribuyen a formar el carácter musical de una obra (Chaffin *et al.*, 2002, 2003; Chaffin e Imreh, 2001, 2002; Chaffin, 2007). En los estudios citados, referidos al piano, este apartado incluye cuestiones relativas al fraseo, la dinámica, el tempo y el uso del pedal. En el caso de la guitarra este último apartado se sustituiría por cuestiones relativas a articulación y sonido, al considerarse que los aspectos tímbricos tienen una mayor importancia en este instrumento que en el piano. Sin embargo, los comentarios

recogidos no permiten hacer una clasificación temática que se ajuste a este esquema, por lo que el apartado se trata de manera global.

De los datos recogidos se desprende que los aspectos técnico-interpretativos son tenidos en cuenta desde el primer momento en el que se comienza a trabajar una obra y que la interpretación se articula tanto alrededor de ideas melódicas como de ideas armónicas. Otro aspecto que se destaca en este nivel es la necesidad de diferenciar los diferentes planos sonoros que se generan por la interacción entre el plano vertical, armónico, y el plano horizontal, melódico, de la música. Finalmente, el sonido, considerándolo como algo global que incluye tanto aspectos dinámicos y agógicos como tímbricos, es un elemento esencial en la articulación interpretativa de las obras para guitarra.

3.3.3 Dimensiones cognitivo-interpretativas

Según el modelo de clasificación de temas adoptado, las dimensiones cognitivo-interpretativas serían aquellas que están más directamente relacionadas con el hecho de tocar de memoria (Chaffin *et al.*, 2002, 2003; Chaffin e Imreh, 2001). En consecuencia, las cuestiones relativas a la memoria ocupan una buena parte de las reflexiones que se reflejan en este apartado, si bien también se incluyen aspectos relativos a la estructura musical de la obra, el uso de la partitura y la focalización de la atención.

Al analizar los comentarios sobre la *memoria*, una primera conclusión que se obtiene es que, los guitarristas suelen recurrir al uso asociado de varios tipos de memoria, si bien la terminología utilizada en algunos casos genera dudas respecto a su clasificación dentro de los tipos básicos utilizados habitualmente en música. Se considera que un buen funcionamiento de la *memoria cinestésica* es esencial para tocar de memoria. Además hay comentarios que sugieren que muchas veces la memoria cinestésica se apoya en un componente visual, aunque la *memoria visual* en general no es mencionada de forma explícita. Otro tipo de memoria al que se concede mucha importancia es la *memoria auditiva*. De todos modos, hay algún comentario que indica que no siempre se es capaz de reproducir a través del instrumento la imagen mental de tipo auditivo que se ha construido en la memoria. También aparecen referencias a una *memoria nominal* asociada al nombre de las diferentes notas, unas veces vinculada a la altura del sonido al que se refiere el nombre y otras como sucesión pura de nombres de notas. Finalmente, entre los participantes en el foro de discusión no parece percibirse en general una confianza excesiva en la memoria automática, ya que solo un comentario hace referencia a una búsqueda expresa de la automatización.

Los datos recogidos en este estudio indican que el conocimiento consciente de la *estructura formal* de la obra a memorizar e interpretar se considera algo fundamental. Pero, en el caso de la guitarra, además parece ser de gran importancia el conocimiento del desarrollo armónico de la misma, si bien no siempre se es capaz de pensar conscientemente en él al tocar.

Respecto al *uso de la partitura* durante el proceso de aprendizaje y memorización de una obra, no hay una postura común entre los participantes, ya que hay quién se despega del papel casi inmediatamente, mientras que hay quien no se despega prácticamente nunca de él. Además, algún comentario sugiere que a veces resulta más difícil quitarse la partitura en una obra sencilla de lectura que en una obra más compleja debido a la estrategia de trabajo aplicada. Finalmente, de algún comentario se deduce que al leer una partitura, además de transformarse la imagen visual de la misma en una imagen de tipo auditivo, tal como lo indica Ginsborg (2004), en el caso de la guitarra además puede producirse una transformación de dicha imagen visual en una imagen de tipo *viso-cinestésico*.

Pasando a aspectos relacionados con la *atención*, nuevamente se observa que también al tocar se presta en general más atención a la mano izquierda, si bien algún comentario indica que eso se hace por no dispersar la mirada. Diversos comentarios indican que pensar en cuestiones básicas mientras se toca puede generar problemas, de ahí que se centre la atención fundamentalmente en la interpretación. Pero también hay comentarios que indican la dificultad de mantener de forma continuada dicha atención en el plano musical. Sin embargo, hay quien parece ser capaz de cambiar el foco de atención en un momento dado del plano interpretativo al plano técnico sin que ello le descentre.

3.3.4 Dimensiones metacognitivas

El último apartado del modelo de clasificación de temas adoptado es el correspondiente a las dimensiones metacognitivas, es decir aquellas cuestiones que implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje y memorización de una obra (Chaffin *et al.*, 2002, 2003; Chaffin e Imreh, 2001). Aquí se plantean, entre otros temas, cómo se aborda la autoevaluación y qué estrategias se aplican en cada situación.

En lo que respecta a *aprendizaje y memoria* no hay una visión unánime. Así hay quienes consideran que el proceso consciente de memorización comienza después del aprendizaje de la obra, mientras que para otros son dos procesos que discurren en paralelo. Además, algún comentario indica que una memorización de tipo implícito, a base de realizar sucesivas lecturas de la partitura resulta lenta y poco segura. Por otra parte, se observa una tendencia a realizar un trabajo tipo *holístico*, es decir, resolviendo simultáneamente cuestiones técnicas y cuestiones interpretativas.

Al hablar del *proceso de aprendizaje y memorización de una obra*, no parece que se diferencien etapas de manera consciente. Respecto de la *fase exploratoria* (Chaffin, 2007; Chaffin *et al.*, 2002, 2003), ésta es una etapa que se considera importante, pero que no siempre

se lleva a cabo. En lo que parece haber un acuerdo general es en la necesidad de hacer un trabajo muy segmentado, pero respetando la estructura formal de la obra.

Los diferentes comentarios también permiten concluir que se concede mucha importancia a la *autoevaluación*, observándose que se recurre a la grabación como herramienta de autocrítica.

Otras *estrategias aplicadas al aprendizaje y memorización de una obra* son la visualización, la repetición no mecánica y la práctica lenta en pasajes complejos.

Finalmente, en lo que respecta a la *crítica de la edición*, además de lo ya indicado en relación con las digitaciones, se observa una tendencia a buscar fuentes originales y a realizar transcripciones propias a partir de tablaturas originales.

3.4 Discusión

Dado el carácter de aproximación que tiene este estudio preliminar y por la perspectiva cualitativa adoptada, las conclusiones a las que se llega no pueden considerarse generalizables. Sin embargo, este estudio sí saca a la luz ciertos aspectos que parecen tener mucha relevancia para los guitarristas.

La primera conclusión a la que se llega es que los guitarristas parecen conceder mucha importancia al conocimiento de la organización formal de la obra a interpretar, utilizando esta estructura como base para articular la práctica. Esto coincide con resultados de otros estudios (Chaffin e Imreh, 1997, 2001, 2002; Chaffin *et al.*, 2002, 2003; Chaffin, 2007; Lisboa *et al.*, 2004, 2007; Williamon y Valentine, 2002; Ginsborg *et al.*, 2006; Noice *et al.*, 2008),

Además, los datos obtenidos en este estudio apuntan a que para los guitarristas el conocimiento de la organización armónica de la obra parece tener una especial relevancia, aunque no se puede determinar si este aspecto es más importante en la guitarra que en otros instrumentos.

En lo que respecta a la organización de la práctica, se observa que los aspectos técnico-interpretativos parecen estar presentes en el trabajo desde el inicio, lo que es coherente con los resultados que proporcionan los análisis de regresión efectuados por Chaffin *et al.* (2002).

Por otra parte, en este estudio se observa que se concede mucha importancia a los aspectos auditivos y cinestésicos de la memoria, algo en lo que se coincide con Chaffin y sus colegas. Además, los datos que sugieren una falta de confianza en el funcionamiento automático de la memoria podrían ser indicativos de que los guitarristas hacen un amplio uso de la memoria conceptual al tocar.

Como consecuencia de lo anterior se puede deducir que la imagen mental de una obra que construyen los guitarristas tiene tanto componentes auditivos y cinestésicos, como componentes conceptuales. Además, esa imagen mental parece contener un fuerte componente visual, lo que coincide con resultados de Theiler y Lippman (1995).

Al considerar las diferentes dimensiones analizadas, llaman especialmente la atención algunos datos obtenidos respecto de las dimensiones básicas. Así el primer dato llamativo es el hecho de que, cuando se habla de digitaciones, implícitamente se habla de digitaciones de mano izquierda. Sería interesante analizar en qué medida influye en ello el hecho de que las partituras impresas para guitarra suelen contener gran cantidad de indicaciones referidas a dicha mano izquierda y prácticamente ninguna referida a la mano derecha, tal como se puede observar en los diversos fragmentos de obras que aparecen en Gilardino (1988). Sin embargo, esto también puede ser un reflejo del hecho de que los guitarristas por lo general parecen prestar mucha más atención consciente a la mano izquierda que a la derecha, tal como se observa en este estudio, algo que, por otra parte, contrasta con lo observado en violonchelistas (Lisboa *et al.*, 2004, 2007), donde las cuestiones relativas a movimientos del arco y cambios de cuerda son un importante centro de atención.

Siguiendo con aspectos relacionados con las digitaciones, éstas parecen estar sometidas a un proceso de revisión continuo que contrasta con las metas que se establece la pianista cuya práctica estudian Chaffin *et al.*, (2002), para quien fijar las digitaciones es la primera prioridad con el fin de que los programas motores estén automatizados lo antes posible y así evitar interferencias en la memoria. Probablemente la actitud hacia las digitaciones de los guitarristas se sitúa en un punto intermedio entre la actitud anterior y la que manifiesta la violonchelista del estudio de Lisboa *et al.* (2004), quien indica que incluso estando en el escenario podría llegar a cambiar una digitación o un arco.

Otro resultado que merece comentario es el considerar la memorización como estrategia para resolver dificultades técnicas. Los datos del estudio no permiten concretar más esta afirmación, pero ello puede explicar el que los guitarristas tiendan a *despegarse* de la partitura muy pronto en el proceso de aprendizaje de una obra y que se interprete de memoria todo tipo de repertorio.

Pero, quizá, el resultado más llamativo es la escasa búsqueda de patrones familiares que realizan los guitarristas. Chaffin *et al.* (2002) indican que, en lo que respecta al piano, cada patrón familiar tiene una secuencia motora asociada con él y aquí puede estar la clave de por qué esta estrategia no parece ser muy utilizada con la guitarra. En este instrumento, debido a que una misma nota puede producirse en más de un punto del diapasón, un patrón musical determinado puede tener más de una posible realización técnica, lo que impide desarrollar asociaciones fijas entre patrones musicales y secuencias motoras. Este rasgo aleja el proceso de aprendizaje y memorización en la guitarra del que se sigue con el piano y, sin embargo, lo aproxima al que se sigue con el violonchelo, ya que, como se observa en Lisboa *et al.* (2004, 2007), la búsqueda de patrones familiares no parece ser un foco de atención importante en ese instrumento.

Por otra parte, la explicación de la escasa atención consciente que los guitarristas parecen prestar a la mano derecha también podría encontrarse en el escaso uso consciente de patrones familiares. Teniendo en cuenta que el repertorio de movimientos básicos que realizan los dedos de mano derecha es mucho más reducido que el que realizan los dedos de mano izquierda y que, por tanto, las acciones básicas que realiza el brazo derecho pueden estar muy automatizadas, es muy probable que, cuando un guitarrista indica que al trabajar una obra presta atención desde el principio a los aspectos técnico-interpretativos, lo que esté indicando es que, desde que comienza a trabajar una obra, la atención que presta a la mano derecha está más orientada hacia una búsqueda global del sonido requerido por la interpretación que hacia la solución de cuestiones puramente técnicas.

Como ya se ha indicado, las conclusiones a las que se llega en este estudio tienen un carácter de aproximación y, por tanto, necesitan ser contrastadas con la práctica real, lo que constituye el principal objetivo de otro estudio incluido en la investigación realizada.

Agradecimientos

Quisiera agradecer el apoyo recibido en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, y de forma muy especial a Miguel Ángel Jiménez y a los estudiantes que voluntariamente colaboraron en este estudio.

Referencias bibliográficas

Aiello, R. (1999). Strategies for memorizing piano music: Pedagogical implications. Trabajo presentado en *The Eastern Division of the Music Educators National Conference*. Nueva York. (Citado en Aiello y Williamon, 2002).

Aiello, R. (2000a). The analysis of the score as a basis for memory. Póster presentado en *the Music Cognition / Music Pedagogy Group, Society for Music Theory*. Toronto, Canadá (Citado en Aiello y Williamon, 2002).

Aiello, R. (2000b). Memorizing two piano pieces: The recommendations of concert pianists. En C. Woods, G. Luck, R. Brochard, F. Seddon y J.A. Sloboda (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele, UK: Department of Psychology, Keele University (Citado en Aiello y Williamon, 2002).

Aiello, R. (2001). Playing the piano by heart: From behavior to cognition. En R.J. Zatorre e I. Peretz (Eds.), *The Biological Foundations of Music*. Annals of the New York Academy of Sciences, 930, 389-393. (Citado en Aiello y Williamon, 2002).

Aiello, R. y Williamon, A. (2002). Memory. En R. Parncutt y G.E. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 167-181). New York: Oxford University Press.

- Chaffin, R. (2007). Learning *Clair de Lune*: Retrieval Practice and Expert Memorization. *Music Perception*, 24(4), 377-393.
- Chaffin, R. e Imreh, G. (1997). "Pulling Teeth and Torture": Musical Memory and Problem Solving. *Thinking & Reasoning*, 3(4), 315-336.
- Chaffin, R. e Imreh, G. (2001). A Comparison of Practice and Self-Report as Sources of Information About the Goals of Expert Practice. *Psychology of Music*, 29, 39-69.
- Chaffin, R. e Imreh, G. (2002). Practicing Perfection: Piano Performance as Expert Memory. *Psychological science*, 13(4), 342-349.
- Chaffin, R., Imreh, G. y Crawford, M. (2002). *Practicing Perfection – Memory and Piano Performance*. Mahwah NJ 07430: Laurence Erlbaum Associates.
- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A.F. y Chen, C. (2003). "Seeing the Big Picture": Piano Practice as Expert Problem Solving. *Music Perception*, 20 (4), 465-490.
- Chase, W. G., y Simon, H. A. (1973). The mind's eye in chess. En W. G. Chase (Ed.), *Visual information processing* (pp. 215-281). New York: Academic Press.
- Chase, W.G. y Ericsson, K.A. (1982). Skill and working memory. En G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 16, pp. 1-58. New York: Academic Press (Citado en Ericsson y Kintsch, 1995).
- De Contreras, A. (1998): *La técnica de Russell en 165 consejos*. Sevilla: Cuadernos Abolays. En línea: http://guitarra.artelinkado.com/guitarra/archivos/david_russell_165.pdf (Consulta: 13-10-2005).
- Ericsson, K.A. y Kintsch, W. (1985). Long-Term Working Memory. *Psychological Review*, 102(2), 211-245.
- Ericsson, K.A. y Oliver, W.L. (1989). A methodology for assessing the detailed structure of memory skills. En A.M. Colley y J.R. Beech (Eds.), *Acquisition and performance of cognitive skills* (pp. 193-215). Chichester: Wiley (Citado en Chaffin, 2007).
- Ericsson, K.A. y Smith, J. (1991). Prospects and limits of the empirical study of expertise: An introduction. En K.A. Ericsson y J. Smith (Eds.), *Towards a general theory of expertise: Prospects and limits* (pp. 1-37). Cambridge: Cambridge University Press (Citado en Chaffin *et al.*, 2002).
- Gieseeking, W. y Leimer, K. (1932/1972). *Piano technique*. New York: Dover. (Citado en Aiello y Williamon, 2002 y en Ginsborg, 2004).
- Gilardino, A. (1988): *Manuale di storia della chitarra, volume 2 - La chitarra moderna e contemporanea*. Ancona: Ed. Bèrben.

Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. En A. Williamon (ed.), *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 123-141). New York: Oxford University Press.

Ginsborg, J., Chaffin, R. y Nicholson, G. (2006). Shared performance cues in singing and conducting: a content analysis of talk during practice. *Psychology of Music*, 34(2), 167-194.

Hallam, S. (1997). The development of memorisation strategies in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, 14, 87-97.

Hughes, E. (1915). Musical memory in piano playing and piano study. *Musical Quarterly*, 1, 592-603. (Citado en Aiello y Williamon, 2002).

Lisboa, T., Chaffin, R., Logan, T. y Begosh, K. (2007). Variability and automaticity in highly practiced cello performance. En A. Williamon, *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*, Oporto, (pp.161-166). En línea: www.performancescience.org . (Consulta: 10-2-2008).

Lisboa, T., Chaffin, R., Schiaroli, A.G. y Barrera, A. (2004). Investigating Practice and Performance on the Cello. En S.D. Lipscomb, R. Ashley, R.O. Gjerdingen y P. Webster (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*, Evanston, IL. Adelaide (pp. 161-164). Australia: Causal Production.

Matthay, T. (1913). *Musical interpretation: Its laws and principles, and their application in teaching and performing*. Boston, MA: Boston Music. (Citado en Aiello y Williamon, 2002).

Matthay, T. (1926). *On memorizing and playing from memory and on the laws of practice generally*. Oxford: Oxford University Press. (Citado en Aiello y Williamon, 2002).

Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 63(2), 81-97.

Noice, H., Jeffrey, J., Noice, T. y Chaffin, R. (2008). Memorization by a jazz musician: a case study. *Psychology of Music*, 36(1), 63-79.

Royo, A. (2006). El análisis como herramienta en la interpretación de la música atonal para guitarra. *LEEME, Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 17. En línea: <http://musica.rediris.es>. (Consulta: 21-10-2006).

Theiler, A.M. y Lippman, L.G. (1995). Effects of mental practice and modeling on guitar and vocal performance. *Journal of General Psychology*, 122 (4), 329-343.

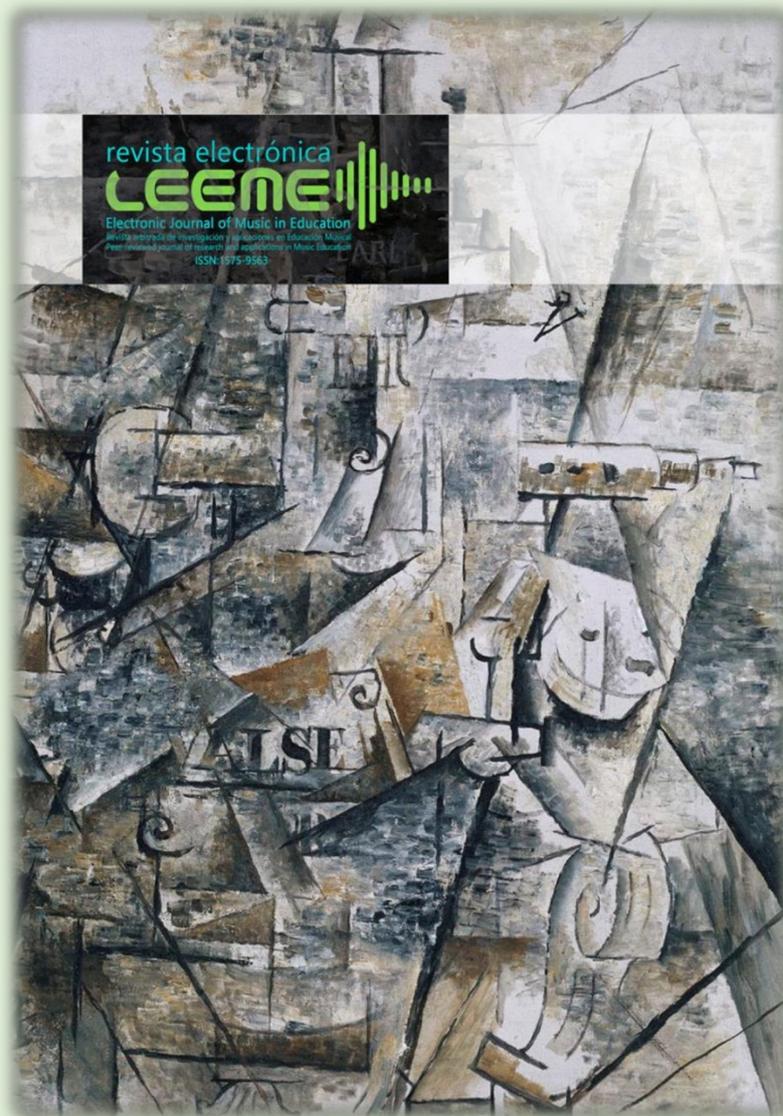
Williamon, A. y Valentine, E. (2002). The Role of Retrieval Structures in Memorizing Music. *Cognitive Psychology* 44 1-32.

REVISTA ELECTRÓNICA DE

LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA
DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

© MARÍA JOSÉ EGUILAZ
"LA MEMORIA EN LA INTERPRETACIÓN GUITARRÍSTICA. UNA APROXIMACIÓN A SU PROBLEMÁTICA"
REVISTA ELECTR. DE LEEME (LISTA EUROPEA ELECTRÓNICA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN)
Nº 23 (JUNIO, 2009) [HTTP://MUSICA.REDIRIS.ES/LEEME](http://musica.rediris.es/leeme)
ISSN: 1575-9563



Difusión de publicaciones

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:

Jorgensen, E. (1997) *In Search of Music Education* (excerpts)
Chicago: University of Illinois Press

(fragmentos traducidos al castellano por Jesús Tejada).

Formación

Las escuelas son lugares, tipos de instituciones y entornos donde una sociedad compleja (o institución social) emprende la instrucción formal considerada como necesaria o deseable (formal considerada como antónimo de informal, aleatoria o incidental). A la escuela, como agente de un grupo social o institución patrocinadora, se le encarga llevar a cabo los deseos de los que la patrocinan, representar y comunicar sus actitudes, creencias, valores, así como proyectar programas bien determinados de estudio de acuerdo a estas expectativas.

Las escuelas estatales primarias y secundarias siguen el modelo ampliamente difundido de las escuelas occidentales, las cuales están organizadas en clases, gobernadas por administradores y cuyos profesionales son maestros profesionales reconocidos por el Estado. Estos enseñan de acuerdo a unos currículos, con tiempos y lugares de instrucción estipulados. La instrucción es predominantemente formal, dentro de un horario escolar y permite más o menos actividades extra-curriculares. Los estudiantes aprenden generalmente en grupos dirigidos por el maestro. Los proyectos de aprendizaje iniciados por el estudiante y los tutoriales para estudiantes individuales son menos comunes. Los administradores de la escuela, maestros y estudiantes han definido claramente unos roles que evidencian una remarcable consistencia a través de las culturas.

La identificación de la Educación Musical con esta interpretación literal de la formación constituye la idea más común de lo que es la Educación Musical. Históricamente, la música se ha enseñado en una amplia variedad de escuelas, incluyendo escuelas eclesiásticas, conservatorios, estudios independientes, escuelas privadas (como las escuelas públicas inglesas) y escuelas comerciales, y todavía sigue siendo el caso. No obstante, los educadores musicales han asociado generalmente la formación musical de forma más restrictiva con lo que sucede en las escuelas estatales, particularmente las escuelas primarias y secundarias.

La palabra formación también se refiere de modo figurado a algún tipo de disciplina donde alguien se forma dentro de un modo particular deseado por un determinado grupo patrocinador, privado, público o institucional. Los estudiantes son dirigidos hacia direcciones

particulares y constreñidos de forma que sus tendencias independientes y hedonistas son modeladas en creencias y acciones que la escuela pública considera deseables y siguen los patrones que sus maestros han tendido para ellos. Al menos, históricamente han sido evidentes dos aproximaciones a esta interpretación de la formación: una aproximación retrospectiva que halla su inspiración en el pasado y resulta en un enfoque tradicional o conservador y una aproximación prospectiva que mira al presente y al futuro como guía en la formación de los estudiantes y resulta en un enfoque progresista. El primero contempla la disciplina como el control corporativizado y la supresión de los deseos personales del estudiante; la segunda, ve la disciplina como un elemento que permite al estudiante el completo desarrollo de su potencial individual a la par que reconcilia este desarrollo personal con las necesidades colectivas del grupo, institución o público.

Las reglas que adopta el grupo social, institución o sociedad con el fin de gobernar su funcionamiento constituyen los medios por los cuales se guía o se disciplina al estudiante. Expresan una conducta razonada. En esta visión, la formación es el proceso de llegar a estar constreñido por la razón en acciones y en pensamientos según uno llega a hacer que las reglas sean aceptadas por el público como propias. En su defensa, la formación proporciona una forma organizada de asegurar la supervivencia de los grupos, instituciones y estados mediante la provisión de entornos de instrucción pensados para preparar sistemáticamente a los estudiantes en su vida colectiva. Especialmente en las sociedades complejas, la inculcación de valores, creencias, actitudes y hábitos apropiados a la sociedad son muy importantes como para ser dejados al azar. Los Estados tienen la responsabilidad de proporcionar instrucción sistemática y formal en las escuelas.

Además, reconociendo como esencial el conocimiento incluido en la formación, ello implica que cada materia recibe una gran atención. Si el conocimiento musical se contempla como esencial para la supervivencia del grupo, institución o estado, una parte de su identidad cultural, una forma de conocimiento y un cuerpo de saberes que se requieren para la completa participación de todos sus miembros, la música debería constituir una parte esencial de la formación, concebida de ambas formas: literal y de forma figurada. Decir que la música es esencial en la formación no implica necesariamente que se le asigne la misma importancia que otro conocimiento o que una materia musical particular deba recibir necesariamente igual atención que otras materias musicales. Tal visión simplista hace que se confunda la idea de la importancia con la de esencialidad. Falla en reconocer que el público puede ser capaz de priorizar el conocimiento en términos de áreas que parecen más importantes que otras mientras que simultáneamente se reconoce a todas como más o menos esenciales. Pero no supera los problemas prácticos de identificar el corpus de conocimiento que se considera esencial, especialmente en los límites, los cuales pueden parecer poco claros o confusos.

El concepto de formación como disciplina es también de ayuda para anticipar la educación musical formal. Para la atención en los obstáculos que existen en el campo de la educación musical y los medios por los que una persona pasa por la disciplina de llegar a ser un músico dentro de una comunidad de compañeros. Por ejemplo, un profesor de dirección de orquesta dirige a los estudiantes en la consecución de las destrezas técnicas y musicales necesarias para llegar a ser un director de orquesta, los somete a una crítica intensa según desarrollan gradualmente la concentración mental necesaria para concebir una imagen sonora

de la obra musical y los mantiene enfocados a través de la interpretación, los asiste en el refinamiento de los gestos corporales necesarios para comunicar la imagen a los músicos y les pide las destrezas de liderazgo y determinación para asegurar que sus intérpretes se expresen de forma personal y también cumplan con el grupo en la obtención de una musicalidad colectiva e individual. Las expectativas de un maestro sobre sus estudiantes están basadas en un conjunto de reglas de dirección observadas por excelentes directores, así como de la observación de las destrezas musicales de estos. Según van avanzando en este proceso, los estudiantes comparten una experiencia personal y colectiva derivada de la realización de acciones similares y de someterse a procesos críticos comparables.

Uno de los más grandes defectos, especialmente cuando la formación se toma como indicador de lo que sucede en las escuelas estatales, es la definición de ed. Musical en términos de objetivos incompletos y niveles de instrucción elementales e intermedios –una insatisfactoria base sobre la que construir un paradigma de ed. Musical. Esta perspectiva omite otras instituciones sociales en las que la ed. Musical toma lugar y también lo ve primariamente en términos de lo que sucede en los años de escolarización, por tanto sin poder ver lo que ocurre en el resto de la vida de una persona. Además, tomando la música en la escuela occidental como el epítome de la ed. Musical, se tiende a perpetuar la visión culturalmente sesgada, parroquial, que no tiene en cuenta las formas en que las personas hacen música y llegar a saber música fuera de Occidente.

Su aproximación orientada a reglas a la disciplina puede resultar en una cierta interpretación negativa de la ed. Musical, especialmente donde la disciplina es vista como control en lugar de cómo una mejora del desarrollo del individuo en la comunidad. Como tal, esta aproximación sufre de las debilidades típicas de los modelos filosóficos de la enseñanza gobernados por reglas. Aunque una aproximación a la ed. Musical orientada a reglas no necesita pasar por alto las contribuciones de la impresión y del insight en la formación del pensamiento y del comportamiento, podría ser un modelo demasiado formal y abstracto para ser utilizado en solitario. Las reglas proporcionan un sentido de tradición y continuidad, aún si se ve retrospectivamente en lugar de prospectivamente, puede hacer difícil para la ed. Musical adaptarse a las circunstancias de tiempo y lugar. Puede constreñir en lugar de mejorar su desarrollo, por tanto contribuyendo a una discontinuidad entre la ed. Musical y la sociedad.

Además, centrándose sobre la ed. Musical formal, la formación quizá pueda pasar por alto las importantes dimensiones no formales de las muchas, frecuentemente no definidas y no menos importantes- formas con las que una persona experimenta la forma de vivir de un músico. Esta información se hereda en las acciones del grupo social y es o bien comprendida de forma intuitiva o es aprendida por los estudiantes –en lugar de ser enseñada directamente-. Llega a través de tomar parte en las actividades del grupo durante períodos extensos y en contextos que frecuentemente han establecido fines que parecen irrelevantes a la ed. Musical. Cualquier profesor de jazz sabe que sólo puede explicar o mostrar al estudiante sobre cómo hacer jazz. Para llegar a ser un excelente intérprete de jazz, uno ha de crecer dentro de él mediante una participación regular y llegar a ser uno con los otros intérpretes en una comunidad que también le gusta tocar jazz. Respecto a esto, el estudiante de jazz encara el problema de forma parecida a una persona que desea aprender a tocar música de otra cultura.

Adiestramiento

El adiestramiento se refiere a los métodos o formas por los que una persona aprende destrezas, "saber cómo", o conocimiento procedimental, esto es, cómo hacer algo, en contraste al conocimiento proposicional por el que una persona "sabe esto", tal o tal cosa. Desde la perspectiva del maestro, es el "arte de determinar tareas que los alumnos todavía no han conseguido o cumplido, pero que no son incapaces de conseguir" (Ryle, 1949). El método es una forma de hacer algo susceptible de ser aprendida". Comprende "técnicas, modi operandi, reglas, cánones, procedimientos y trucos". En música, el adiestramiento se refiere específicamente a cómo una persona gradualmente alcanza la maestría de muchas cosas implicadas en el hacer música: tocar un instrumento, cantar, componer una canción analizar la estructura teórica de una sonata para teclado o dirigir una orquesta sinfónica.

Por destrezas, siguiendo a Vernon Howard, se entiende un rango de cosas que pueden ser desarrolladas mediante el adiestramiento, desde hábitos y técnicas a destrezas críticas que varían en términos de sus constituyentes y logros. Por ejemplo, en una educación basada en competencias, la enseñanza de la música es diversificada en una variedad de destrezas específicas que los estudiantes deben desarrollar para ser juzgados como maestros competentes.

Las destrezas están gobernadas por reglas procedimentales que especifican cómo deben ser realizadas ciertas cosas y cuándo se dice que se han alcanzado. Las reglas pueden ser seguidas de muchas formas, según la clasificación de Black y Howard. Black sugiere que una persona puede seguir ciegamente una destreza sin comprender cómo o por qué (acción cubierta por la regla), adherirse esclavizadamente a las reglas (acción invocada por reglas), aceptarla libremente (acción aceptada por reglas) o ser guiada por ellas (acción guiada por reglas), a lo que Howard añade *acudir a las reglas* (acción recurriendo a reglas) para comparar y contrastar el éxito relativo de una persona y sus fallos en términos de lo que uno cree que puedan ser las causas subyacentes.

No es esencial que un estudiante entienda completamente por qué o cómo funciona una destreza particular para llegar a alcanzarla, especialmente en las etapas tempranas del proceso de adiestramiento. Por ejemplo, un maestro de canto puede adiestrar un estudiante novel que tiene sólo un conocimiento superficial del italiano y un conocimiento de lectura musical como para cantar una canción italiana simple mediante el uso de técnicas de enseñanza memorística y pronunciación fonética del texto italiano. Según el estudiante progresa, progresará hacia una comprensión más profunda de las reglas y de su interpretación dentro de contextos musicales particulares.

El adiestramiento se cumple mediante práctica. Allá donde los ejercicios implican la simple repetición mecánica de tareas relacionadas con el condicionamiento, la práctica implica la aplicación de pensamiento crítico e imaginación según uno se mueve hacia el dominio de las destrezas de hacer música. Esta visión personal de la maestría, según puntúa Howard, forma las tareas particulares que deben ser tomadas. Ellas y los propósitos relacionados son

ambiguos, las conexiones entre ellas son contingentes una sobre otra y un artista debe atender cuidadosamente a sus tareas y objetivos con el fin de realizar correcciones, ajustes y refinamientos durante el proceso. Además, este proceso tiende a ser de final abierto en lugar de fijo, y los objetivos pueden cambiar durante el camino, al menos en el caso de destrezas avanzadas. Las destrezas musicales y artísticas pueden ser también juzgadas en varios niveles de excelencia. Según Scheffler puntúa, uno puede al menos distinguir entre "saber cómo hacer algo", "saber cómo hacerlo bien" y "saber hacerlo brillantemente".

Históricamente, los educadores musicales han puesto su atención en una variedad de destrezas musicales, incluyendo el adiestramiento auditivo, la alfabetización musical, el análisis teórico, la composición y la improvisación, la audición y la interpretación. Los trabajos publicados de Kodály y Jaques-Dalcroze en el adiestramiento auditivo y la alfabetización musical, el de Hindemith en el análisis teórico, el de Scholes en la audición musical y el de C.Ph. E. Bach en la interpretación de teclado ilustran las muchas e importantes contribuciones de los músicos al desarrollo de destrezas que comprende el hacer música. Estos escritores analizaron las destrezas musicales en sus elementos componentes y secuenciaron cuidadosamente una aproximación diseñada para que los estudiantes pudieran alcanzar su dominio.

El adiestramiento surge de la práctica musical y tiene su foco puesto en ella. Descansa en una variedad de conocimientos procedimentales, como opuesto al proposicional, y dado que es experiencial (es directa e individualmente experimentado por el aprendiz) y contextual (ocurre dentro de un contexto social), trae conocimiento del yo, del mundo y de lo que pueda estar más allá que tenga un contenido así como una forma y pueda ser entendido como dimensiones multivocales, literales y figurativas. Como tal, se relaciona directamente con lo que hacen los músicos prácticos -hacer música-. Contempla el hacer música como un proceso, en lugar de producto, un verbo, en lugar de un nombre. El adiestramiento musical no sólo mantiene un conocimiento de cierto tipo, sino que al proporcionarlo se acompaña del desarrollo de la comprensión, la imaginación y el gusto, y los estudiantes lo toman voluntaria y cooperativamente, el conocimiento adquirido también se relaciona directamente con el resto de la experiencia vital.

El adiestramiento musical también descansa en el análisis sistemático de los elementos que comprenden una práctica musical particular y en los procesos pedagógicos por los que la práctica es progresivamente dominada. Gobernada por reglas procedimentales, es eminentemente razonable. Su llamada a la razón, a lo precedente, a los procedimientos estandarizados, la predicción, la validez y la seguridad, entre otras cosas, explican su amplia popularidad como forma de conceptualizar la ed. musical vocal e instrumental. Las aproximaciones estandarizadas hacen posible adiestrar grupos así como individuos en destrezas musicales -una economía que es especialmente benéfica en el contexto de la educación musical de masas.

Entre sus más destacados defectos, de alguna forma prescriptivo, la aproximación dirigida por el profesor enfatiza una interrelación jerárquica -en lugar de una igualitaria- entre el profesor y el estudiante, especialmente en casos de acción cubierta por la regla. Estudiantes limitados entran en el diseño de los métodos empleados y de los fines a los que ellos tienden;

la comunicación unidireccional entre el profesor y el estudiante, en lugar de la bidireccional, puede aumentar la pasividad del estudiante, el pensamiento convergente y la dependencia en las expectativas de otros significantes en lugar de la actividad del estudiante, el pensamiento divergente y la acción independiente. En este evento, la enseñanza se reduce a manipular el ejercicio del poder personal sobre los estudiantes para los fines musicales en lugar de el juicioso uso de la influencia o poder con los estudiantes implicados en unas relaciones más igualitarias.

El concepto de ed. musical como adiestramiento también conduce a un apartamiento de los aspectos musicales prácticos y teóricos y perpetúa una dualidad que ha persistido durante toda la historia de la música. La idea de que uno conoce más directa y experiencialmente a través de hacer música en lugar de pensar sobre ella -lo que uno hace constituye conocimiento primario y lo que uno piensa sobre ella es conocimiento secundario- también mantiene antiguos dualismos filosóficos entre cuerpo y mente, conocimiento teórico y práctico y entre el mecanismo físico y su propósito ideal.

Dada la preponderancia otorgada a los aspectos prácticos de la música, el adiestramiento constituye una visión demasiado estrecha, no enfatiza ambos tipos de conocimientos musicales -proposicional y procedimental, y por tanto pone menos atención a la reflexión, el análisis y la especulación sobre la música. Su foco en las destrezas musicales enfatiza la manualidad en lugar del arte musical -su técnica externa en lugar de las ideas que conforman la comprensión del artista y tienen primariamente que ver con la articulación de creencias, evidencia, razones y verdad-.

Una visión más holística y amplia busca aliar los aspectos teóricos y prácticos, cada uno de ellos en tensión con los otros, en relación dialéctica; los dos no siempre parecen ir juntos, aunque comprendan distintas dimensiones que enriquecen nuestra comprensión de la música y del hacer música. Cada uno de ellos poseen diferentes tipos de conocimiento -uno más abstracto, el otro más táctil y concreto- donde uno no es necesariamente ni más importante ni enteramente separado del otro. Tal aproximación puente a la brecha que Dewey observó a comienzos del siglo XX entre justificaciones teóricas de la música en los campos de su valor cultural y el énfasis predominante en la "formación de modos técnicos o destrezas".

Eduction

La palabra *educción* significa prolongar, provocar o desarrollar. La *educción* implica que las necesidades potenciales del estudiante sólo pueden ser cubiertas por un profesor que ajuste cuidadosamente las condiciones externas tales para que así el crecimiento y el desarrollo crezcan de forma natural. Los maestros son jardineros que arreglan las condiciones en las que los estudiantes, como plantas, crecen. Lo mismo es verdad, aunque de forma más específica, de la enseñanza y el aprendizaje de la música.

Esta idea tiene una de sus más completas afirmaciones en *Democracia y Educación*, de Dewey. Este autor mantenía que la condición primaria del crecimiento físico es la "inmadurez". Los niños son tanto dependientes de los adultos como capaces de adaptarse a la

sociedad; su inmadurez lleva en sí una capacidad positiva para desarrollar hábitos y disposiciones que les permiten interactuar con su entorno y ajustarse a él, y pueden contar con el apoyo de los adultos en este desarrollo. Desde el punto de vista de Dewey, la inmadurez no es indicativo de la carencia de algo en el niño, sino de que un niño normal posee el poder de llegar a ser completamente funcional, un adulto maduro dentro de la sociedad.

El crecimiento no es algo que se pueda dar a un niño. Es algo que el niño hace. Esto limita lo que un adulto puede hacer por un niño. No obstante, un adulto puede crear un entorno que favorezca el crecimiento. Para Dewey, las experiencias que favorecen el crecimiento son las "educativas". (...)

(pág. 16)

"Aunque el crecimiento puede ser guiado, tiene mayor efectividad tanto en arte como en biología cuando se llevan a término las posibilidades que tienen los materiales en sí mismo, no mediante la imposición de demandas externas".¹ "La música no sólo 'expresa' el movimiento, sino que lo incorpora, lo define y lo califica".²

La educación puede entenderse con la metáfora del crecimiento. Pero, su preocupación con el proceso, entre otras cosas, no ilumina suficientemente la naturaleza del producto educativo. Los procesos sociales tienden hacia productos estables e institucionalizados. No es suficiente describir las cosas como si estuvieran en un continuo estado de flujo. Uno debe también considerar los tipos de resultados hacia los que tiende el proceso. La metáfora del crecimiento es inadecuada para abordar estas cuestiones.

Además, la metáfora no hace justicia a un número de metáforas que describen aspectos del proceso educativo: regla, comunidad, lucha, viaje, práctica, conservación, consumo y producción. La metáfora del crecimiento no abarca de forma amplia el proceso educativo, por tanto no transmite bien su complejidad.

Los sistemas sociales pueden ser examinados correctamente desde una diversidad de perspectivas: física, biológica, psicológica, sociológica e histórica.³ Interpretarlos desde una sola perspectiva, por ejemplo la sociológica o cualquier otra, e ignorar las otras implica la observación reduccionista y no capta su verdadera complejidad.⁴ Es simplista e inadecuado modelar los sistemas educativos según modelos del mundo natural. Este enfoque ha sido intentado por diferentes autores (Rousseau, Dewey, Montessori y Suzuki han utilizado analogías extraídas de la naturaleza para explicar el funcionamiento de la educación), pero la analogía entre eventos físicos y sociales sólo puede ser forzada.

La visión romántica de la naturaleza humana y la visión optimista de la educación que caracteriza diferentes formulaciones de la educación son problemáticas. La presunción de que si los materiales son presentados por el profesor de una forma atractiva motivará a los

¹ Berleant, A. (1994) "Musical de-composition". En *What is music?* Ed. Alperson, 252-253

² Sessions, R. (1962) *The musical experience of composer, performer, listener*. New York: Atheneum.

³ Taylor, A. (1975) "Systems approach to the political organization of space". *Social Science Information* 14, 7-40

⁴ Por ejemplo, Émile Durkheim comete el error de asumir que todo comportamiento está socialmente determinado, por tanto obviando otros aspectos causales en los sistemas sociales. Montessori comete un error similar al interpretar los fenómenos educativos en términos biológicos y psicológicos de forma aislada.

alumnos no tiene en cuenta los factores personales y sociales que provocan que haya estudiantes que no quieran cooperar en el proceso educativo. Dewey, Montessori y Suzuki están de acuerdo que es la responsabilidad del profesor generar la educación. Pero los estudiantes son los agentes activos en el proceso educativo, y los profesores no son completamente responsables de sus resultados, aunque sí son responsables en la construcción de un entorno apropiado en el que pueda tener lugar el aprendizaje.

(...)

Pág. 18

Socialización

La socialización es el proceso por el cual un grupo o institución inculca sus creencias y valores en sus miembros y asegura que éstos continúen actuando en ciertas formas aprobadas y compartan creencias comunes. Como tal, representa uno de los procesos sociales que caracterizan a todos los grupos y que son vitales para su supervivencia. Sin la socialización, un grupo o institución no puede conseguir y mantener un sentido de unidad por el que sus miembros compartan valores y expectativas sobre cómo pensar y actuar, tanto individual como colectivamente.⁵

La socialización es dinámica, un proceso de desarrollo. No está en un estado constante de flujo, sino que opera con y es el resultado de estructuras estables que llegan a institucionalizarse en los sistemas sociales maduros.

La visión de la educación musical como socialización es tratada por Shepherd y, en particular, por Vulliamy.⁶ Shepherd observa que los maestros de música están atrapados en el medio de un conflicto cultural dentro del aula que refleja "dos patrones de socialización que están en conflicto". Uno representa los intereses del establishment de la música clásica occidental, con la que muchos maestros se identifican. El otro, el negocio de la música popular, con la que muchos se identifican. Aunque los maestros intentan reducir este conflicto, Shepherd afirma que ellos todavía "actúan como agentes del control social" aplicando ideas derivadas de la notación occidental de forma acrítica y descontextualizada respecto de las otras músicas.

La socialización se centra en la naturaleza social del conocimiento. Reconoce los intereses de ciertos grupos e instituciones en la transmisión de ciertas creencias y tradiciones, así como el papel de los maestros como agentes sociales con el fin de asegurar su

⁵ Zentner, H. (1973) *Prelude to administrative theory*. Calgary: Strayer. 135-137.

⁶ Shepherd, J. (1983) "Conflict in patterns of socialization: the role of the classroom teacher". *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 20 (1) 22-43.

Shepherd, J. y Vulliamy, G. (1983) "A comparative sociology of school knowledge". *British Journal of Sociology of Education*, 4 (1) 3-18.

Vulliamy, G. y Shepherd, J. (1984) "The application of a critical sociology to music education". *British Journal of Music Education*, 1. 247-266.

supervivencia. Dada la relación simbiótica entre el conocimiento y las instituciones sociales (esto es, que el conocimiento las refleja pero también impacta en ellas), se sugiere que los maestros tienen un doble papel: conservar las instituciones mediante la transmisión de las ideas validadas en el pasado y subvertirlas mediante ideas orientadas al cambio. Ello implica que la materia y la situación educativa están impregnadas con un significado social y sólo pueden ser completamente comprendidas en sus contextos sociales; que la instrucción es esencialmente un proceso social donde el profesor y el estudiante interactúan, se relacionan y se comunican respecto a la materia (entre otras cosas); y que la comparación de formas de hacer música y enfoques de la instrucción musical necesita juicios de valor que se basan en lo social y en lo cultural.

Además, la socialización musical va más allá del período de escolarización y se extiende a toda la vida de las personas. Englobando diferentes instituciones y movimientos sociales que modelan las formas en las que los individuos llegan a conocer la música, la socialización musical representa una empresa mucho más amplia que las que sugieren las ideas de escolarización o de adiestramiento. No obstante, la educación musical vista como socialización consiste en instrucción formal e informal directa e instrucción indirecta recogida en la participación de las formas de vida de una institución o grupo particular. Algunas agrupaciones religiosas de los Estados Unidos que cantan en sus oficios religiosos no fueron fundadas bajo presupuestos educativos, sino para eventos religiosos y sociales. No obstante, sirven como importantes medios educativos que permiten a los participantes practicar destrezas de lectura vista, transmitir sus destrezas a la juventud, preservar la tradición del solfeo y fomentar un sentido de comunidad. El conocimiento adquirido es más amplio que el proporcionado por la escolarización o el adiestramiento, y es realizado por uno mismo. Las personas que han sido musicalmente socializadas adoptan una forma de vida donde integran las ideas musicales y la práctica de la música, relacionan su conocimiento musical con el conjunto de ideas y actividades que implican ser miembro del grupo o institución al que pertenecen y vivir con esas creencias y valores. Por ejemplo, los músicos profesionales poseen conocimiento proposicional y procedimental sobre la música y también, de forma incidental, recogen e integran todos los demás tipos de comprensiones y conocimientos sobre la vida en general que dan forma a sus estilos de vida. Decimos de ellos que son músicos; no se quitan o se ponen el conocimiento como si fuera un abrigo; han hecho suyas tanto las creencias como los valores que caracterizan la profesión musical y sus actividades musicales se han entrelazado con el resto de su vida de una forma global, holística.

Para explicar la música, la socialización se centra en los aspectos sociales, no en otros aspectos del fenómeno. No aborda la música como música. Ni aborda características relacionadas con la antropología, la cultura, la historia, la filosofía y la teología, entre otras disciplinas que podrían ayudar a explicar la música. La perspectiva marxista de la música como un conflicto ideológico entre clases sociales es reduccionista y simplista, precisamente porque no tiene en cuenta otras causas. Consecuentemente, Shepherd y Vulliamy son prudentes e insisten que las explicaciones sociológicas de la música proporciona sólo una parte del conjunto.

Enculturación

Mi visión de la enculturación reconoce la tensión entre las visiones antropológicas e idealistas e intenta, en cierta forma paradójicamente, mezclar aspectos de ellas. La cultura tiene elementos idealistas y realistas. Las nociones antropológicas describen lo que ha sido y es la cultura; las perspectivas idealistas proporcionan una comprensión de sus potencialidades -lo que la cultura podría haber sido y lo que podría llegar a ser. Aunque los ideales perseguidos en los tiempos actuales podrían ser más diversos en sus manifestaciones culturales específicas que los implícitos en la idea de *paideia*, los ideales son no obstante parte y parcela del proceso con el que las personas llegan a ser independientes, completas y, al final, ciudadanos del mundo.

La enculturación puede ser asemejada a una serie de círculos concéntricos que representan progresivamente una serie de comprensiones inclusivas y se extienden hacia fuera desde una cultura particular para englobar una visión global de la humanidad.

La enculturación implica dos procesos que a veces están en conflicto -la transmisión y la aculturación- el primero subraya la tradición y el segundo el cambio. La transmisión describe la adquisición de la cultura mediante la transmisión de los saberes de una generación a otra. La sabiduría consiste en mitos, rituales, valores y comprensión que han sido recogidas en el tiempo; vista como definidora o representativa de grupos particulares, instituciones o culturas; y valorada hasta tal punto que es transmitida de generación en generación. Contiene lo que se cree que es verdad, de valor intrínseco y extrínseco y que merece preservarse. No es un conocimiento fragmentario, sino que tiene un sentido de unidad, de completo, y un principio que organiza el conocimiento de sí mismo, del mundo y de lo que descansa más allá " la forma en la que el conocimiento es mantenido". Se ve como una comprensión holística de un cuerpo de conocimiento y su significación con el resto de la experiencia vital. Una persona podría ser socializada como músico-intérprete con determinadas creencias, valores y prácticas y todavía no estar enculturado si no ha adquirido un amplio sentido de la identidad cultural y de la sabiduría.⁷

Además, la cultura no es algo fijo e inmutable para siempre. Está en un proceso dinámico de cambio. Como otros sistemas sociales, la cultura tiende a estar más o menos institucionalizada y canonizada. Es un producto y un proceso. Como las instituciones sociales de las que forma parte (por ejemplo, las formas de hacer música tienden a hacerse fijas en cierta forma, institucionalizadas, y vistas como tradicionales. Llegan a comprender cuerpos de sabiduría musical que son valorados y preservados. La enculturación es por tanto el proceso por el cual las personas llegan a comprender esta sabiduría musical y se apropian de él para sí mismas.

La enculturación musical implica comprender el lugar de la música en y a través de la cultura y también la cultura en y a través de la música. Llegar a comprender la cultura de sí mismo es lo mismo que adquirir la sabiduría, captar de forma holística un cuerpo de

⁷ Finkelstein *Nation and Composer*. 166

conocimiento y una comprensión de las interrelaciones entre unos aspectos y otros. No es suficiente por tanto estudiar música mediante el análisis y la interpretación de obras musicales particulares. Uno debe entender también, entre otras cosas, los contextos sociales, políticos, económicos, filosóficos, artísticos, religiosos y familiares donde tiene lugar la experiencia musical, el hacer música. Esta visión implica abordar un enfoque contextual e interdisciplinario de la música y la integración de este conocimiento con el resto de la experiencia vital. También sugiere, paradójicamente, que hacer música es el medio y el fin de la enculturación y la enculturación es el medio y el fin de hacer música.

Al igual que la socialización, la enculturación se realiza mediante la instrucción y la participación directa en los rituales de hacer música. Jacques Attali afirma que la repetición continuada de la música mediante la grabación y reproducción electrónica es un ejercicio de poder para silenciar a las personas y un peligro para el hacer música. Esta tiranía puede ser derribada si se le proporciona oportunidades a las personas para crear e hacer música. Kivy afirma que, en la actualidad, los rituales de hacer música están en peligro de ser destruidos por el impacto de las invenciones tecnológicas. Argumenta que las personas debería estar activamente implicadas en la realización de música, no sólo como oyentes pasivos.⁸ No obstante, no estoy de acuerdo con que la invención tecnológica sea el malo de la película. Sin duda, algunos rituales musicales están siendo destruidos, pero otros serán creados para reemplazarlos. Tampoco con la afirmación de que la escucha sea una experiencia pasiva. Como Scholes nos dice, la escucha puede y debe ser un proceso participativo activo.

Las subculturas de las sociedades multiculturales interactúan entre sí; algunas son relativamente dominantes y otras se subordinan. La dominación relativa de una cultura sobre otra es favorecida por factores políticos, religiosos, económicos y sociales, entre otros.

La aculturación describe la adquisición de cultura en situaciones de contacto cultural. La palabra aculturación ha sido definida antropológicamente, por ejemplo, por Melville Herskovits, como el proceso por el que "tradiciones aisladas son pasadas de un grupo humano a otro; por medio de los cuales una persona se adapta a lo que ha sido nuevamente introducido y a la consiguiente reacomodación de sus tradiciones". Esta definición sugiere que la aculturación musical ocurre cuando diferentes tradiciones musicales llegan a contactar entre sí bajo algunos elementos de control histórico y como resultado de tal contacto da lugar a un cambio o reorganización de las tradiciones musicales de un grupo, junto a sus sistemas de creencias y prácticas. En lugar de utilizar la palabra aculturación en su estricto sentido antropológico, prefiero describirla de forma amplia, admitiendo también la posibilidad de concepciones idealistas de la cultura donde ciertos ideales son mantenidos más o menos universales y normativos y tienen el proceso de aculturación.

Un ejemplo de aculturación musical es la adopción de la música occidental por los nativos americanos como parte de sus vidas y la aceptación de los valores musicales de los maestros de música adiestrados en la tradición occidental (que representan la subcultura dominante) por los alumnos que conocen bien la música rock; la subcultura políticamente subordinada.

⁸ Read, H. (1958) *Education through art*. London: Faber and Faber.

La aculturación puede dar lugar a cambios en las tradiciones musicales o la pérdida de tradiciones musicales debido a poder y la fuerza de tradiciones musicales particulares en absorber y suplantar otras.

En su defensa, la enculturación potencialmente proporciona una visión global de la educación musical. La enculturación permite y estimula las perspectivas contextuales e internacionales. Además, este enfoque relativo a las tradiciones musicales y las formas por las que las personas llegan a conocer la música (y el reconocimiento de la necesidad de acomodar o reconciliar enfoques conflictivos) evita el chovinismo y facilita la comparación ecléctica entre tradiciones musicales y enfoques de la educación musical.

La enculturación, al tener en cuenta las interrelaciones entre cultura y música, facilita el desarrollo de destrezas musicales, la comprensión cultural y una consciencia profunda del yo y el mundo. La enculturación ofrece una visión multidisciplinar de la educación musical en un nivel general. Subraya el papel funcional de la música como una faceta del sentido colectivo e individual de la identidad cultural. Como tal, aborda la música dentro de un contexto social y pone en relación práctica y teoría centrándose en las mitologías y sistemas de creencias que subyacen a la práctica. La educación musical concebida como enculturación invita al estudio interdisciplinar por antropólogos, fisiólogos, psicólogos, sociólogos, historiadores, geógrafos, filósofos, teólogos, músicos y educadores.

La complejidad y ambigüedad de la palabra cultura, simultáneamente referida a grupos culturales particulares y a la cultura de toda la humanidad, concebida como proceso y producto y construida en un sentido antropológico e idealista, crea otro potencial problema. Si la noción de cultura es ambigua y compleja, también constituyen los medios y fines de la enculturación. Por otro lado, esta complejidad y ambigüedad puede enriquecer nuestra comprensión de la enculturación, al permitirnos estrechar el objetivo en culturas particulares o grupos culturales en ciertos momentos del proceso de enculturación y ampliar el objetivo dentro de un contexto de consideraciones prácticas e idealistas.

Los educadores musicales podrían asegurar primero la adquisición de las propias raíces musicales de los alumnos estudiando la música de su lugar, por ejemplo. Después, podrían introducirlos gradualmente a otras músicas del mundo dentro de sus contextos respectivos, tanto sociales, políticos, económicos y religiosos, creyendo que este enfoque permitiría a los estudiantes captar las interrelaciones entre música y vida y facilitándoles la comprensión de la validez inherente de diferentes tradiciones musicales. En lugar de rendirse a las nociones idealistas de prácticas y creencias musicales, los educadores musicales deben también reconciliar las tensiones entre las perspectivas idealistas (que pueden ser internacionales y favorecer las tradiciones musicales clásicas) y las perspectivas realistas (que pueden ser locales y subrayar las tradiciones musicales folclóricas) dentro del curriculum de música. Las contradicciones y tensiones inherentes a la empresa educativa no siempre hacen posible tal reconciliación.

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:

Labuta, J. y Smith, D. (1997) *Music education. Historical contexts and perspectives*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall (fragmentos)

(fragmentos traducidos al castellano por Jesús Tejada; p.90 y ss.).

Enseñanza de la música

Métodos expositivos

Todas las formas de enseñanza expositiva son dirigidas por el profesor e implica proporcionar directamente la información a los alumnos. La clase magistral, la forma por excelencia de la enseñanza expositiva, se utiliza en muchos niveles de la escolarización. Son efectivas para abordar información verbal como hechos, términos, descripciones, definiciones y principios a un gran grupo. Son generalmente modos de presentación unidireccional, con una información que fluye desde el profesor hacia los estudiantes y proporcionan pocas oportunidades para que los profesores interacciones con los estudiantes o entre estudiantes. Se pueden utilizar diseños, guías de estudio, hojas de trabajo, sumarios y períodos de pregunta-respuesta con el fin de generar cierta actividad e implicación en el estudiante, pero esta forma de enseñanza es insuficiente para abordar la mayoría de situaciones de aprendizaje debido a que está centrada más en lo que el profesor hace para enseñar que en lo que los estudiantes deben aprender.

La enseñanza deductiva es otro tipo de método expositivo. Los profesores presentan generalizaciones o reglas (o quizá diversas muestras o ilustraciones) de las que los estudiantes deducen otros ejemplos más específicos. Por ejemplo, el profesor presenta la regla de construir tríadas mayores y da algunos ejemplos de construcción basados en la regla. Los estudiantes construyen entonces más tríadas utilizando la regla. La investigación sugiere que la enseñanza con reglas puede ser más efectiva que cualquier otro enfoque si el objeto de preocupación es la velocidad y retención del aprendizaje.

La demostración o modelización es una técnica expositiva efectiva ampliamente utilizada, especialmente al abordar la enseñanza de destrezas musicales. El profesor presenta un ejemplo de lo que debe aprenderse (una demostración en vivo, un modelo en fotografía o en vídeo, una grabación de audio, una explicación verbal) y los estudiantes la imitan. La mayoría de la enseñanza musical en grupos utilizan el modelización. Para que se dé un aprendizaje óptimo, se debería permitir a los estudiantes que intenten la interpretación de obras con el fin

de dar un feed-back, lo que les ayudará a refinar sus destrezas o su conducta. Este enfoque orientado a la interpretación es una vía natural al aprendizaje activo.

Métodos de enseñanza interactiva

La enseñanza interactiva difiere de los métodos expositivos en que los estudiantes aprenden mediante la acción, incluso en la presentación inicial de la información. Utilizando las técnicas interactivas, el profesor no es el centro de la clase ni los alumnos mantienen una posición pasiva, sino que convierte a cada alumno en participante. También implica intercambios entre profesor y estudiantes, entre estos entre sí y entre los materiales y los estudiantes. Incluye por tanto diferentes de actividades relacionadas con la discusión, descubrimiento y resolución de problemas.

Dado que son los individuos quienes aprenden, no los conjuntos, se trata de activar la conducta de cada aprendiz (incluso en bandas, orquestas y coros) y los métodos de enseñanza se consideran efectivos cuando cada estudiante consigue realmente el objetivo educativo. En muchos métodos interactivos, los aprendices asumen un alto grado de control sobre sus propios materiales, secuenciación y evaluación y pueden incluso ayudar a establecer objetivos de instrucción en una unidad de clase o período.

La alternativa obvia a la clase magistral es la discusión; mediante una comunicación en una dirección (profesor-estudiante), se amplía para incluir la comunicación entre estudiante-profesor y estudiante-estudiante. Las discusiones pueden estar estructuradas de alguna de estos tres modos.

1. discusiones centradas en el alumno -los estudiantes intercambian ideas, puntos de vista, opiniones o sentimientos sin tener demasiado en cuenta los objetivos prescritos. En esta situación, el profesor conduce la discusión y ayuda a clarificar las ideas de los alumnos. Este enfoque de grupo es particularmente útil cuando el objetivo es abordar los aprendizajes afectivos, tales como las preferencias musicales y los juicios de valor. A medida que estas sesiones llegan a ser dominadas por el profesor, se convierten en situaciones altamente estructuradas de pregunta-respuesta, apoyándose en un aprendizaje memorístico y en realización de ejercicios para la consecución de los objetivos educativos. En resumen, se convierten en clases magistrales.

El enfoque intermedio entre los dos extremos sería apropiado para la mayoría de entornos de aprendizaje. En las discusiones dirigidas, los profesores hábiles nunca pierden de vista los objetivos de la instrucción y provocan continuamente intercambios dirigidos hacia su consecución. Como moderadores, mantienen a los estudiantes interesados -sin dominar la discusión ni actuar como simples transmisores- mientras que les permiten expresar sus ideas. Cuando los estudiantes no tienen suficientes conocimientos o destrezas previos relacionados con el contenido que se está discutiendo, o si unos pocos alumnos exponen sus ideas sesgadas, las discusiones son improductivas y degeneran en largos períodos de silencio.

2. La enseñanza por descubrimiento está ubicada en un continuo entre la exposición de información por el profesor y el descubrimiento puro sin guía -en el que el estudiante recoge datos, formula conceptos o principios y resuelve problemas más o menos autónomamente. En tareas de resolución de problemas en las que existe sólo una respuesta correcta, este enfoque constituye una aproximación inductiva en la que los estudiantes van desde observaciones específicas hasta las reglas. El profesor presenta ejemplos concretos e ilustraciones y deja a los estudiantes extraer los conceptos y principios subyacentes que los apoyan.

Por otro lado, la instrucción mediante resolución de problemas puede ser adecuada en actividades donde existen muchas respuestas o soluciones correctas, debido a que el tipo de situaciones requieren habitualmente un alto nivel de inducción. Por ejemplo, componer música es una tarea en la que no existe una sola respuesta correcta como ocurre con los ejercicios de teoría. Componer proporciona oportunidades para experimentar y asumir un riesgo -si el profesor lo permite-. Esta y otras tareas de resolución de problemas también permite a los estudiantes que asuman más responsabilidad respecto a su aprendizaje. Así, se les puede pedir que escojan instrumentos rítmicos en un aula adyacente y que creen una composición rítmica corta -reuniendo criterios específicos-. La obra será interpretada después a toda la clase. Este tipo de aprendizaje experiencial es una forma adecuada de individualizar el aprendizaje y estimular el uso creativo o la aplicación de conocimientos y destrezas.

Técnicas específicas de enseñanza

Facilitar el desarrollo conceptual

Un concepto se define generalmente como una idea o noción, especialmente aquél derivado de experiencias específicas. En un sentido más restringido, un concepto es una categoría o clasificación de fenómenos. El desarrollo o adquisición de conceptos implica discernir si un objeto pertenece a una categoría o no.

Las categorías musicales se categorizan de igual forma que el resto de objetos. Para que el estudiante comprenda conceptos sobre la melodía, armonía, ritmo, forma y textura, el profesor debe ir más allá de las meras definiciones. Las definiciones son útiles lugares de partida, pero son sólo conceptos parciales -descriptores parciales de una clase o categoría-. Por ejemplo, el concepto *staccato*. Al comienzo los estudiantes lo aprenden frecuentemente como sinónimo de *corto*, pero después de tener diversos contactos con el concepto, tienen una comprensión más clara y profunda. Comprenden que, dado que la longitud relativa de las alturas está regulada por factores como el tempo, niveles dinámicos y estilo histórico, la separación apropiada en el contexto de un pasaje musical específico define la interpretación de un estilo *staccato*. Con el tiempo y como resultado de experiencias repetidas con el uso del *staccato* en muchos contextos, los estudiantes se dan cuenta de que el factor crítico para controlarlo no es la longitud, sino el espaciamento.

Es importante que los estudiantes experimenten los conceptos en un nivel subconsciente antes de que sean nombrados o antes de que los alumnos sean conscientes de lo que realmente están haciendo. Después, cuando los conceptos incluidos en las actividades sean discutidos y nombrados y los estudiantes sean conscientes de ellos, será más probable que puedan ser recordados debido a que los asociarán a sus experiencias -una canción, una danza, una grabación, un sonido, un sentimiento-. Además, los trabajos de investigación habidos sugiere que los conceptos se aprenden de modo más efectivo cuando los profesores proporcionan tanto ejemplos positivos o referentes -casos del fenómeno musical- como ejemplos negativos -casos que no son el fenómeno musical-. Los estudiantes, cuando aprenden a identificar las características importantes, están también bajo la influencia de los atributos irrelevantes.

Una estrategia para la enseñanza de conceptos

Los conceptos son ideas o categorías de fenómenos. Para aprenderlos, los estudiantes deben discriminarlos, clasificarlos y aplicarlos.

1. Presentar referentes (concretos si es posible, no sustitutos verbales). Demostrar, describir, explicar y/o ilustrar los atributos importantes. Ayudar a los estudiantes a ver/oír lo que de otra forma no verían u oírían.
2. Presentar otros ejemplos y contraejemplos para discriminar.
3. Los estudiantes deben practicar la aplicación del concepto. Los objetivos de conducta establecen cuándo se debe procesar o utilizar un concepto.
4. Proporcionar conocimiento del progreso, confirmación y feedback.
5. Etiquetar y definir.

Facilitar el aprendizaje psicomotor

Muchos programas de música dan importancia a las destrezas técnicas. La modelización o método de demostración es más efectivo en este tipo de destrezas. La imitación es probablemente el estímulo primario de todo aprendizaje inicial. Los bebés imitan a sus padres cuando comienzan a hablar y se les refuerza para ayudarles a discriminar adecuadamente. Los niños imitan a sus compañeros de clase y, a veces, a sus profesores.

El proceso de modelización consiste en tres fases: 1) modelo del profesor o presentación; 2) práctica del estudiante o imitación, y 3) feedback del profesor o evaluación. Primero, el profesor presenta la destreza mediante la demostración, explicación, información, ilustración o cualquier combinación de éstas. La presentación clarifica el objetivo educativo de la actividad y permite a los estudiantes el aprendizaje de la destreza de forma más eficiente. Después, los alumnos practican la destreza. Los primeros intentos pueden ser burdos, toscos; el profesor modela la conducta del aprendiz aceptando estos primeros intentos, pero gradualmente le conduce hacia un refinamiento de su interpretación hasta que se encuentra la deseable. No obstante, esto no significa que debería permitírsele a los alumnos practicar errores. Sus intentos son guiados por la presentación preliminar del profesor y se les estimula para que se centren y practiquen problemas específicos de movimiento con el fin de que los

corrijan. Al comienzo, los profesores proporcionan feedback, pero los estudiantes deben también a autoevaluarse con el fin de modificar y mejorar su ejecución durante la práctica.

La práctica es más útil cuando está espaciada en el tiempo y además se les dice a los alumnos cómo practicar. Con la ayuda del profesor, el alumno aprende a alternar períodos de práctica con cortos pero frecuentes períodos de descanso. Se les debe enseñar también a practicar en silencio, haciendo digitaciones en sus instrumentos o pensando la música mientras esperan para tocar. Este tipo de práctica individualizada puede ser fácilmente utilizada en situaciones de grupo.

Método de modelización para la enseñanza de destrezas psicomotoras	
<i>Modelar</i> Profesor	Demostrar lo que debe ser aprendido Presenta Explica Instrucciones orales Instrucciones escritas Ilustra Tablas, diagramas, fotos, vídeos, Grabaciones
<i>Practicar</i> Estudiante	Imitar el modelo Se ejercita El aprendiz intenta guiado por el objetivo (modelo) Práctica silenciosa Práctica espaciada Ejercitación con problemas fuera de contexto
<i>Evaluar</i> Profesor y estudiante	Producir Feedback/confirmación Conocimiento de resultados Estimulación propioceptiva Sentimiento muscular y visceral Conocimiento del progreso Auto-crítica

El aprendizaje mediante modelización depende de la cohesión entre el modelo que sirve de guía, las respuestas kinestésicas de los alumnos y estímulos externos como la notación o los gestos de dirección. Provisionalmente, estos estímulos externos son suficientes para activar respuestas apropiadas. No obstante, se debe estimular a los alumnos para que adviertan cómo *sienten* los movimientos o articulaciones cuando los realizan. De esta forma estarán en sintonía con las respuestas kinestésicas o estados físicos que acompañan sus movimientos.

Este feedback propioceptivo es la forma física de abordar el aprendizaje de destrezas musculares.¹ Cuando los estudiantes tienen dificultades con ciertos movimientos, la guía física directa del profesor y su disminución progresiva puede ser un buen recurso, incluso en los más altos niveles de conservatorio, los profesores utilizan este recurso.

La modelización también funciona bien en conjuntos instrumentales. Incluye tres elementos subordinados: síntesis-análisis-síntesis o todo-parte-todo. Primero, el conjunto toca o canta la composición para tener un sentido de cómo es (síntesis I). Mientras tanto, el profesor escucha, detecta errores y localiza problemas relacionados con la técnica, balance, estilo, entonación, etc. La fase de *análisis* consiste en un procedimiento de tres pasos similar al visto anteriormente. El profesor proporciona modelos con el fin de mostrar la versión correcta.

Modelización en conjuntos musicales	
Síntesis I	El conjunto toca la composición completa; el profesor escucha los problemas y errores.
Análisis	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor o un estudiante demuestra la versión correcta, mediante el canto, palmeando, interpretando, etc. Explica cómo debería sonar si no puede demostrarlo. 2. Enfatizar los aspectos importantes de la interpretación correcta mediante su descripción o haciendo preguntas que ayuden en su identificación. 3. El conjunto, la sección o los alumnos debe practicar las partes de la obra que necesitan corrección mediante el canto, interpretación o el palmeo. <p>Practicar los problemas técnicos en un tempo lento. Practicar los problemas e ritmo sobre una sola nota o bien palmeo el patrón rítmico.</p>
Síntesis II	<p>El conjunto toca de nuevo la composición; el profesor escucha. El profesor dice al conjunto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. lo que es bueno, aceptable. 2. Lo que se necesita mejorar. <p>Planificar una revisión en la siguiente sesión de ensayo si la interpretación no muestra grandes progresos respecto de la síntesis I.</p>

También se le puede pedir a un estudiante cuya ejecución se aproxime al modelo que demuestre el ritmo, articulación, estilo o tono correcto. Después de que los estudiantes han

¹ Propioceptivo se refiere a las sensaciones que ocurren dentro de un organismo como resultado de los movimientos de sus propios tejidos. Un ejemplo de respuesta propioceptiva es el sentimiento muscular. Este sentimiento se manifiesta por ejemplo en el canto o en la interpretación de un instrumento. Los estímulos propioceptivos median entre la temporalización rítmico-métrica y las destrezas motoras durante la ejecución. Están muy relacionados con la conducta afectiva de la interpretación.

establecido un modelo visual o aural de la interpretación correcta, ensayan de nuevo teniendo en cuenta las correcciones habidas. En la última fase (síntesis II), los estudiantes interpretan la composición completa nuevamente para demostrar los resultados y proporcionar un sentido de deber cumplido y de finalización del día de ensayo. El profesor proporciona un feedback positivo y constructivo sobre la ejecución y planifica la repetición del ciclo síntesis-análisis-síntesis en la siguiente clase.

Facilitar el aprendizaje afectivo

Este tipo de aprendizajes incluyen resultados tales como actitudes, preferencias, valores y sensibilidad estética. Los objetivos cognitivos y los psicomotores permiten a los estudiantes interpretar. El aprendizaje afectivo determina si los estudiantes interpretarán bajo condiciones apropiadas. Dado que los aprendizajes afectivos no existen aisladamente de los cognitivos y psicomotores, muchos autores están en contra de su separación. Afirman que el aprendizaje afectivo es un producto inevitable resultante de otras situaciones de aprendizaje. Los estudiantes no sólo aprenden contenidos y destrezas; durante el proceso, afirman sus preferencias en relación con la materia formativa o con el tema de estudio. Existe siempre una interacción entre pensamiento, acción y sentimiento. Las preferencias y actitudes tienen un peso importante en el aprendizaje. A veces, la forma de enseñar algo es más importante para las actitudes de los estudiantes que la materia que se enseña. Por esto, es importante tener en cuenta este factor del aprendizaje.

Las actitudes son predisposiciones negativas o positivas de variada intensidad hacia la música y se pueden inferir a partir de la conducta de los estudiantes. Pueden ser descritas en términos de búsqueda o de evasión: los que disfrutan con las clases de música quieren asistir a clase y será más probable que este tipo de alumnos realicen aprendizajes. Las actitudes positivas hacia la materia suelen ser el resultado de experiencias satisfactorias con ella. Las conductas de los profesores para fomentar las experiencias satisfactorias incluyen la clarificación de objetivos y la presentación de argumentos que justifican la realización de tareas de aprendizaje; la motivación de los estudiantes mediante la provisión de expectativas reales; el refuerzo positivo frecuente y el feedback.

Modelar las preferencias de los estudiantes en un problema relacionado. Aunque el profesor no debe decir a sus estudiantes qué es lo que deben apreciar, de hecho lo hacen y son imitados frecuentemente por sus alumnos, con o sin su conocimiento. Por tanto, sus acciones y actitudes tienen una considerable influencia.

La dimensión estética del comportamiento afecto se desarrolla mediante las respuestas propioceptivas. Una expresión común utilizada a veces en el aprendizaje de destrezas es que los estudiantes "intentan extraer el sentimiento de algo". Los educadores ayudan a los estudiantes a conseguir el *sentimiento* expresivo de la música, desarrollando así los aspectos emotivos o estéticos de la música. Se les dice a los instrumentistas que toquen con sentimiento; esto no significa que deben proyectar sus sentimientos personales hacia la música, sino que sus respuestas a la música deberían ser emotivas -en el sentido de *movimiento* o *kinestesia*-. Este movimiento está en la música y es transmitido en la partitura cuando es

leída e interpretada musicalmente. Los alumnos aprenden a reconocer tendencias tonales, movimiento de frase y contorno melódico, giros inesperados de las frases, acentos y limitaciones, movimientos armónicos desde la tensión a las respuestas cadenciales. Dado que están asociados a tensiones musculares y viscerales (estímulos propioceptivos), los estudiantes *sienten* la música según la están interpretando, lo que es identificado como expresión musical.

El profesor facilita el desarrollo de esta sensibilidad si acentúa de modo sistemático la estructura expresiva de la música. Pueden elegir un objetivo educativo tal como "el estudiante responderá al fraseo y línea de la música". Este objetivo se conseguirá mediante actividades que incorporen interpretación, movimiento, escucha y creación, como por ejemplo:

1. Los estudiantes marcan frases en la música que están interpretando.
2. Los estudiantes cantan o tocan frases mientras: a) se mueven físicamente, para mostrar la progresión desde el inicio de frase hasta la cadencia, b) marcando las dinámicas que subrayan la frase, tocando fuerte hacia el centro de ella y más suave al final; y c) utilizando el *rubato* para subrayar la forma de la frase.
3. Los estudiantes indican el "sentimiento" de las frases mediante el movimiento y con diagramas o con marcas en la partitura.
4. Los estudiantes seleccionan la mejor interpretación de una frase y dan razones de su elección.
5. Los estudiantes improvisan frases utilizando las técnicas del nº 2.
6. Los estudiantes componen frases y las anotan, incluyendo marcas que subrayan la forma de la frase y su "sentimiento".

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 no han tenido la merecida difusión en nuestro ámbito lingüístico.

Fuente:

Stringham-Shamrock, M. (1984) Orff-Schulwerk and World Musics. Some considerations. En Regner, H. (coord.) *Music for children. Orff-Schulwerk. American Edition*. New York: Schott.

(fragmentos traducidos al castellano por Jesús Tejada).

Uno de los principios básicos de *Orff-Schulwerk* es que el material musical a utilizar con los niños en el nivel de iniciación para despertar sus respuestas musicales debería ser extraído de la verdadera herencia folclórica de la cultura nativa del niño. Cuando las características melódicas, rítmicas y formales se han convertido en familiares y confortables y cuando estos elementos han sido interiorizados lo suficiente como para que el niño los exprese en nuevas combinaciones -el proceso llamado improvisación- el material más complejo procedente de la herencia folclórica nativa debería añadirse, un material más sofisticado tanto en la estructura textual como en la musical y en el contenido, pero todavía identificable con la cultura. De igual manera, se puede añadir al repertorio el material musical procedente de otras tradiciones. En la mayoría de casos, esto ha implicado ejemplos de otras tradiciones primordialmente europeas.

Con el creciente énfasis puesto en la conciencia del mundo, se está atendiendo cada vez más a la incorporación de músicas de culturas no occidentales en el corpus musical utilizado con fines educativos ("no occidental" significa músicas con características identificables que difieren de nuestra tradición musical europea). Este elemento no ha pasado inadvertido en *Orff-Schulwerk* así como en las aproximaciones escolares tradicionales. Se disponen de arreglos de melodías folclóricas de diferentes culturas con acompañamientos realizados con instrumentos Orff; composiciones instrumentales puras han sido escritas incorporando características rítmicas y melódicas de la música de una cultura particular, dándoles por tanto un sabor étnico.

Las culturas musicales basadas en sistemas sonoros y teóricos bastante diferentes de la tradición europea presenta una multiplicidad de problemas al educador musical: debe hacerlas inteligibles a los estudiantes. En algunos casos, las estructuras musicales de una tradición particular son muy similares a las de *Schulwerk*; escalas modales y pentatónicas, *ostinati*, texturas en capas, mezcla de metros y polirritmias son ejemplos de ello. En muchos casos la

manera en que se aprende la música en la cultura nativa es también comparable a la que es considerada como típica en *Schulwerk*, esto es, aprender tanto ritmo como melodía a través de la escucha y la imitación sin la utilización de notación musical. Con estos factores en mente, algunos maestros han experimentado el uso de instrumentos Orff como sustitutos de ciertas tradiciones musicales no occidentales. Las diferentes partes de una pieza, un simple pero auténtico ejemplo de la cultura en sí, son aprendidas y ensambladas en una totalidad, y en teoría al menos, una pieza de una tradición no familiar se interpreta en un estilo bastante auténtico, con los instrumentos Orff simulando los timbres de los tradicionales. Dos estilos que han sido explorados de esta forma son la tradición de los *Gamelan* indonesios y la percusión polirrítmica africana.

Antes de llevar a cabo una potencial expansión a otras tradiciones musicales, es necesario considerar algunas preguntas que tienen relación con los objetivos de tal perspectiva ¿estamos intentando añadir animación y variedad al hacer musical de *Schulwerk* y hallar en las músicas del mundo elementos atractivos que adecuan este propósito? o ¿estamos realmente intentando cierta exploración en profundidad de música no familiar que conducirá a un nuevo grado de comprensión no sólo de esa música sino también de la cultura en sí?

La incorporación de elementos de otras culturas en nuestra vida diaria con el fin de añadir variedad e interés es cada vez más común en esta era de accesibilidad mundial. Comemos *curry* hindú o *sukiyaki* japonés, vestimos un *dashiki* o *kimono* sin tener ninguna pretensión de comprender las culturas que los originaron. Los viajes se realizan frecuentemente de esta forma. Se recorre aceleradamente una serie de países, absorbiendo las vistas, sonidos y olores y se regresa a casa con un cierto grado de enriquecimiento de la experiencia, pero sin profundizar en la comprensión de las culturas que se han visitado.

La cuestión respecto de la música es si este enriquecimiento de vocabulario que estimula el pensamiento podría o no ser suficiente para justificarlo dentro de la "educación" musical. Los defensores de la conciencia y comprensión del mundo podrían no estar convencidos. La música no es un fenómeno aislado en ninguna cultura; refleja las estructuras sociales, filosóficas y religiosas de la sociedad. La actitud de la sociedad hacia la música y el hacer música es con frecuencia bastante diferente de la nuestra, lo que revela por sí mismo diferencias significativas sobre las sociedades implicadas.

Se podría sugerir que la forma más simple de evitar tal característica sería no utilizar música de culturas no familiares como material de enseñanza. En los Estados Unidos, nuestra situación actual hace esto imposible. Un aula de niños con una herencia homogénea es extremadamente rara. Los niños proceden de diferentes razas, religiones, nacionalidades y estilos de vida. Lo que quizás es más desafortunado y difícil de manejar es que muchos de ellos no se identifican con ninguna tradición, por lo que la música presentada como parte de una herencia folclórica nativa será en realidad tan extraña y desconocida como cualquier otra. La cultura musical de estos niños consiste en lo que ellos han oído cotidianamente en su entorno e incluye elementos de muchas diferentes culturas y sub-culturas. La mayoría de estos elementos caen dentro de lo que consideramos la tradición europea, aun a pesar de que se hallan cada vez frecuentemente elementos de culturas no occidentales en la música de compositores e intérpretes de hoy en día.

Una ventaja del entorno sonoro polifacético de la actualidad podría ser que los niños que crecen en él no encuentran raros los sonidos de otras tradiciones musicales como cabría esperar. Pueden estar preparados para escuchar y trabajar con el sonido auténtico en una forma que ninguna generación previa podía haberlo hecho. Dada la necesidad de incluir música de diferentes tradiciones y culturas en la educación musical para niños, los maestros podrían tener la tentación de ver los recursos de la aproximación *Orff-Schulwerk* como una panacea, las direcciones que se podrían tomar verdaderamente no tienen límite. No obstante, debemos examinar las limitaciones de estos recursos para introducir y explorar músicas de otras culturas. Tocar músicas del mundo con instrumentos Orff es un compromiso, sea incorporando ciertos elementos en una composición al estilo *Schulwerk* o intentando tocar un nuevo estilo. La responsabilidad de determinar el grado de compromiso aceptable la tiene el profesor. Especialmente en músicas no occidentales, las alturas y timbres pueden estar lejos de los que pueden ser simulados con los instrumentos Orff y convertir así el estilo en un travestí del buen gusto. Ciertas técnicas pueden parecer demasiado accesibles. La improvisación es un caso: lo que puede ser visto como una creación continua de ideas musicales en una tradición musical no familiar es frecuentemente visto por parte del intérprete como un re-arreglo artístico o re-síntesis de intrincados patrones rítmicos y/o melódicos que han sido memorizados y perfeccionados. El punto es que en ciertas situaciones los recursos *Schulwerk* no serán apropiados y el maestro deberá ejercitar el buen juicio para no utilizarlos.

Entonces ¿dónde debería comenzar el maestro a tratar esta situación? ¿no es el deber del profesor introducir a los niños en otras culturas del mundo? ¿cómo puede esperar el profesor de música ser dialogador con la gran diversidad de estilos musicales y tradiciones del mundo? Al comenzar, se debería centrar en un área limitada. Parece razonable que un estudio completo de una nueva cultura y de su música será mucho más una introducción significativa, tanto para el profesor como para los estudiantes, que una visión superficial de multitud de estilos no familiares. Empiezan aquí las oportunidades para que los maestros aprendan sobre músicas del mundo, sean occidentales o no.

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista