

***Das Schulwerk* a foundation for the cognitive, musical, and artistic development of children (excerpts)¹**

***Das Schulwerk* una base para el desarrollo cognitivo, musical y artístico de los niños (fragmentos)**

Lori-Anne Dolloff
University of Toronto

Abstract

The approach to music education developed by Carl Orff enjoys widespread use by contemporary music educators. The approach is recognized as a valued method of music education by many writers addressing contemporary music education in North America. Although, there is little research, especially in English, on the theoretical foundation of the Orff approach. Orff's work is *encapsulated* in the five volumes of *Das Schulwerk*—a collection of sequenced materials for voice, Orff instruments and recorders. Orff has stated that the materials reflect the historical evolution of music, but there is no explicit discussion of the musical development of the child. What theory has determined the sequencing of these materials? Is *Das Schulwerk* merely a collection of historical models? Or is there a developmental theory implicit in the prescribed activities and sequence of materials employed in the Orff approach? The purpose of this paper is: (1) to determine the extent to which a developmental theory is implicit or explicit in the Orff approach; and (2), to explore any congruencies between Orff's concept of musical development and current theories of the development of music cognition.

Resumen

La aproximación, propuesta o enfoque de la educación musical desarrollado por Carl Orff disfruta de amplia difusión y se reconoce su valor como método de educación musical por parte de muchos especialistas en América del Norte. Sin embargo, existe poca investigación, especialmente en inglés, sobre las bases teóricas del enfoque Orff. El trabajo de Orff está incluido en los cinco volúmenes de *Das Schulwerk*—una colección de materiales secuenciados para voz, instrumentos Orff y flautas. Orff afirmó que los materiales reflejan la evolución histórica de la música, pero no hay una discusión explícita del desarrollo musical infantil ¿qué teoría ha determinado la secuenciación de estos materiales? ¿*Das Schulwerk* es una mera colección de modelos históricos o existe una teoría evolutiva implícita en las actividades y secuencias de materiales utilizadas en el enfoque Orff? El propósito de este trabajo es: 1) determinar hasta qué punto existe una teoría implícita o explícita en la aproximación Orff; y 2) explorar las relaciones entre el concepto orffiano de desarrollo musical y las actuales teorías sobre el desarrollo de la cognición musical.

¹ Fragmentos traducidos al castellano por Jesús Tejada de: Dolloff, L. (1993) *Das Schulwerk: a foundation for the cognitive, musical, and artistic development of children*. Toronto: Canadian Music Education Research Centre-University of Toronto. Monografía nº 1 de la colección Research Perspectives in Music Education, dirigida por Lee R. Bartel.

Introducción

El enfoque o aproximación a la educación musical desarrollada por Orff disfruta de amplia difusión entre los educadores musicales en todos los continentes. Otros autores han demostrado la adaptación de esta aproximación a culturas diferentes a la alemana, cultura original para la que fue originalmente concebida. Así, una multitud de publicaciones sugieren la validez de los principios de Orff (Frazee, 1987).

El trabajo de Orff está recogido en cinco volúmenes (Das Schulwerk) una colección de materiales secuenciados para voz, flautas e instrumentos Orff. El mismo Orff estableció que los materiales reflejan la evolución histórica de la música (1962, p. 3). No se ofrece una explicación del desarrollo musical del niño ni la teoría por la que se han secuenciado tales materiales. Esta colección ¿es meramente una colección de modelos históricos o hay una teoría del desarrollo implícita en las actividades prescritas y en la secuencia de los materiales empleados en esta aproximación?

Los propósitos de este documento de trabajo son: a) determinar hasta qué punto existe, implícita o explícita, una teoría del desarrollo en la aproximación Orff; y b) explorar cualesquiera congruencias entre esta aproximación y las teorías actuales del desarrollo de la cognición musical.

La primera parte del documento explora las bases de la aproximación con el fin de determinar la existencia y la naturaleza del concepto de desarrollo musical. La segunda parte contrasta la teoría descubierta en la primera parte y la investigación actual en ciencias cognitivas.

La literatura publicada por Orff y sus colaboradores evidencia la existencia de una teoría del desarrollo más allá de la selección y secuencias del repertorio. En sus escritos, Orff se concentró en la elección del repertorio y la naturaleza de la música. Su asistente Gunild Keetman escribió un manual sobre los métodos de enseñanza utilizados en esta aproximación (Keetman, 1970). Preussner, director del Mozarteum de Salzburg, afirmó la existencia de una conexión entre las teorías educativas de Pestalozzi y las de Orff. Thomas, quien trabajó al lado de Orff en Alemania y Austria, encontró conexiones entre Orff y el trabajo de Herder y Goethe. Preussner y Thomas hallaron una base que enraizaba esta aproximación con el espíritu artístico de los poetas alemanes, representados por Goethe, Schiller y Herder, y en la reforma pedagógica alemana, que se extendió desde el XIX hasta comienzos del s. XX. Conectaron la aproximación con los ideales expresados en esta reforma (Preussner, 1962, 13).

Características del enfoque

Orff propuso la idea de que la ontogenia se recapitula en la filogenia: que las etapas evolutivas del desarrollo de la especie humana se reflejan en las etapas de desarrollo de los individuos. Esta teoría se denomina de *Recapitulación* o *Biogénesis*. Ha sido aplicada en el desarrollo fisiológico de fetos *in vitro* así como al desarrollo intelectual. La teoría original es atribuida a

Hall. Orff establece una versión ligeramente modificada en el contexto del desarrollo musical: "Los juegos de los niños reflejan las etapas arcaicas del desarrollo humano. Las manifestaciones poéticas de las eras prehistóricas son fórmulas mágicas y oráculos, reglas, proverbios, sagas y canciones, leyendas y cuentos de hadas (Orff, 1962: 3).

Esta adaptación de la teoría de Hall parece haber sido desarrollada bajo la influencia de Karl Jung. Mantiene que, a través del juego, el niño es "liberado" de las etapas primarias y se mueve hacia fases más elevadas del desarrollo musical (Hawn, 1986). Esto no debería ser interpretado como que las primeras etapas son de alguna forma más primitivas o que las etapas posteriores son de mayor valor. La idea es que a través del juego el niño evita la "reinvención de la rueda". Los individuos asimilan las fases del pasado en una forma "encapsulada" y construyen nuevos conceptos sobre su base.

Orff no restringe el repertorio de *Das Schulwerk* a formas "prehistóricas", sino que amplía los materiales para incluir ejemplos de las formas halladas en la música pre-clásica occidental. Las formas incluyen pregunta-respuesta, canon, ostinato, chacona, rondo, quodlibet, fabordón, recitativo y danzas. Los ejemplos melódicos y armónicos incluyen recitativos en canto llano, organum, parafonía y composición que hacen uso de la armonía funcional. Se presenta una variedad de tonalidades que van desde lo pentatónico a lo modal y diatónico. La complejidad rítmica progresa desde ritmos monosilábicos-palabras, hasta composiciones polirítmicas y polimétricas.

El mismo Orff, en una clase impartida en la Universidad de Toronto, describió seis características que distinguen *Das Schulwerk* de otras aproximaciones pedagógicas:

1. Evita la falsa simplificación: el mundo del niño no es ni primitivo ni transitorio.
2. No ambiciona ser moderno mediante la progresión desde lo pentatónico a los modos diatónicos; esto se corresponde con el desarrollo del niño. Es erróneo no tener en cuenta la evolución histórica de la música y basar la instrucción en la teoría de los intervalos. Schulwerk no está de acuerdo con la racionalización sistemática de nuestra educación musical.
3. Evita la introducción prematura de conceptos y nociones en el mundo lúdico del niño; esto se deriva del nivel actual de nuestra civilización mecánica. El mundo de la tecnología y la causalidad que nos rodea llega tan sólo hasta las relaciones mensurables que están implicadas; espiritual y artísticamente, esto es estéril. Schulwerk desarrolla la imaginación y la dirige hacia los arquetipos en la naturaleza y la creación.
4. Las obras que contiene son simples, elementales, pero siempre significativas, conteniendo cada una de ellas una Gestalt de sí misma. Pero no se añaden unas a otras en un sistema progresivo, en el sentido usual del término. Es el tratamiento de los elementos musicales lo que aparta Schulwerk de otros sistemas, los cuales comienzan generalmente del unísono y de obras a dos partes y siguen paso a paso con obras más difíciles en muchas partes y estructuras complejas. Es cierto que Schulwerk también progresa desde bordones a acordes paralelos y acordes en relación dominante. No obstante, la relación de progreso depende de la receptividad del niño; esto tiene en cuenta tanto música como lenguaje.

5. No altera textos tradicionales ni inventa nuevos, excepto en el caso de la improvisación. Sus textos están extraídos del folclore o de poetas reconocidos, líricos y épicos.
6. Las obras de Schulwerk no son composiciones en el sentido subjetivo, no dependen de la inspiración, ni ilustran un texto. Son modelos musicales, de carácter típico, no individual.

Pestalozzi y la educación "von Kinder aus"

Preussner (1962) afirma la importancia de la influencia pestalozziana en el desarrollo de la filosofía educativa de Orff. Pestalozzi constituyó escuelas pobres para enseñar a los hijos de los granjeros. Para Pestalozzi, como para Goethe, la educación era una fuerza humanizadora. El objetivo era producir pensadores independientes.

"La educación es entonces el arte de llevar la vida a fortificar la bondad, la cual es inherente en cada ser humano; consiste en guiar al niño hacia la mejor realización de sí mismo y a las cosas del mundo. No impone nada extraño a él sino que destaca lo que descansa en él, sea latente u obstruido; toma como punto de partida al niño en sí. Cultiva sus propias potencialidades y estimula su independencia. Por tanto, el educador actúa, como dijo Sócrates, más como una comadrona que como una creadora de hombres" (Silber, 1965)

Estas ideas giran en torno a lo que se conoce como la escuela de pedagogía *von Kinder aus*. John Dewey se hizo eco de las mismas ideas en *Experience and Education* (1938).

La mayoría de las ideas de Pestalozzi encontraron oposición durante la vida de éste, por ejemplo de Goethe, que criticó su concepto del desarrollo de los individuos como contra-productivo de la bondad de la sociedad.

Una de las ideas de Pestalozzi fue el desarrollo de lo que denominó *Anschauung*, un concepto complejo que engloba lo que conocemos como percepción, intuición e impresión de los sentidos. Silber lo describe como el "poder fundamental de la mente que subyace bajo todas las actividades mentales y hacen posible el conocimiento". Pestalozzi mantiene que esta es la base de todo crecimiento intelectual y que el desarrollo de la percepción debería ser el primer objetivo de la educación (Silber, 1965).

Existen cinco formas de Anschauung:

1. Impresiones caóticas y no organizadas del mundo recibidas por los sentidos.
2. Impresiones organizadas y reforzadas por padres y maestros (estas dos formas son pasivas y dependientes del entorno. Las siguientes tres son construidas de forma activa).
3. Esfuerzo activo y auto-motivado para mantener y desarrollar el discernimiento, conocimiento, destrezas y percepción (para Pestalozzi es "hacer consciente la percepción". Esto parece ser equivalente al desarrollo del conocimiento conceptual mencionado por Piaget y otros autores).
4. Como el resultado de la actividad, el conocimiento se convierte en más específico. Esto tiene el efecto de incrementar la exactitud, lo completo y la armonía de la percepción con la consiguiente claridad o distinción de ideas.

5. El intelecto es capaz de construir ideas y conceptualizar sobre cosas nunca vistas debido a su parecido con las cosas ya experimentadas (esquemas).

Esta descripción de la cognición y del desarrollo cognitivo como un proceso desde lo no organizado, la conciencia puramente sensorial, hasta la actividad intelectual consciente, activamente organizada, se asemeja a otras teorías influyentes del desarrollo cognitivo. Cada etapa de desarrollo es dependiente de las anteriores.

Orff creía en la integridad de cada niño; quería que cada niño fuera expuesto al poder humanizador y auto-realizador de la música para que llevara a cabo su potencial musical latente. La idea orffiana del pensamiento independiente se puede explicar en los siguientes términos: cada niño desarrolla su potencial individual dentro del contexto de un grupo. El papel del profesor es preparar el entorno en el que las destrezas y el intelecto musical se desarrollarán, tanto para el individuo como para el grupo. Cada niño es conducido al desarrollo de sus propias capacidades, pero aprende a usarlas en el contexto del grupo e individualmente.

La aproximación Orff se adapta bien al concepto pestalozziano de Anschauung. Orff comienza con lo sensorial: el sonido de las palabras, el sentido kinestésico del ritmo. El uso del movimiento presenta la música al individuo mediante sus sentido táctil y visual. Gradualmente estas experiencias sensoriales de la música incluyen el conocimiento conceptual de formas y nombres. No obstante, Orff siempre dijo que el sentido de la música (la experiencia pura de la música) debe llegar primero. En la forma más avanzada de Anschauung musical, somos capaces de representar mentalmente la música como una partitura e imaginar sonidos que de hecho no hemos oído.

Pestalozzi ha favorecido una progresión metodológica de materiales y conceptos que van desde lo simple a lo complejo (Preussner, 1962). La experiencia musical en Orff comienza con formas simples, melodías de dos notas y patrones rítmicos de corcheas y negras. Progresivamente se introducen ritmos y melodías más complejas. La percusión corporal comienza con las palmas. Después, un segundo sonido -muslos-, y luego pies y pitos. Los acompañamientos comienzan con el bordón simple sobre un tipo de instrumento. Luego, el bordón se divide y el ritmo se hace más complejo. La textura se hace más compleja, se añaden timbres. La canción al unísono se convierte en canto a voces. De las formas elementales -AB, ABA- el niño progresa al canon, rondó y tema y variaciones. Incluso dentro de la complejidad existe el grano elemental de simplicidad. Formas más complejas y largas son desarrolladas de simples motivos y agrupamientos. Las células rítmicas y melódicas son usadas como ostinatos, que son dispuestos en capas para producir la Gestalt: la obra musical completamente formada.

Para Orff, el ritmo es la fuerza vital de toda la música. Cualquier cosa surge del ritmo.

“El ritmo es difícil de enseñar. Nosotros sólo podemos dejarlo libre, liberarlo. El ritmo no es abstracto, es la vida en sí mismo... es la fuerza unificadora más allá del lenguaje, la música y el movimiento” (Orff, 1976, 17).

La naturaleza de la música en Orff

Es necesario conocer la naturaleza de la música cuando se desarrolla una aproximación pedagógica con el fin de saber el objetivo del proceso educativo ¿cuál es la naturaleza de la música en la aproximación Orff?

No hay una fuente exclusiva en la que Orff establece específicamente su filosofía de la naturaleza de la música. Su visión debe ser sintetizada a partir de la forma en que trata la música, en sus composiciones y en los materiales de *Das Schulwerk*. La música es vista como una forma expresiva en la filosofía Orff. Wuytack, usaba las palabras del LIGI, el libro chino de la sabiduría ética para expresar el punto de vista musical de Orff como fuerza expresiva: "La canción deriva de la palabra, está compuesta de palabras sostenidas. Si el hombre se siente alegre, lo expresa en palabras. Si la palabra no es suficiente, "habla" con palabras sostenidas" (Wuytack, 1977: 59).

Esta calidad de la música como habla es el tema de un ensayo de Sparshott, quien mantiene que existen dos distintos tipos de música: *phone* y *tone*. La primera se refiere al concepto griego de la voz: "la voz es sonido físico... tiene altura, melodía y fraseo... la voz incluye todos los gritos animales así como las ejecuciones musicales; el lenguaje articulado es una diferenciación posterior de ella" (Sparshott, 1988). Este autor usa la palabra *tone* para referirse a la música concebida instrumentalmente que derivó de la formalización de las escalas (Op. cit., p. 47).

La visión antropológica de la música como una práctica es sugerida por Merriam (1964) y por Sparshott. No es sólo un producto, sino también una conducta, un proceso dirigido a un producto. En un modelo estético, la ejecución -hacer música- es un medio hacia un fin: el medio de producir una forma expresiva que tiene un valor en sí misma. En el modelo de Sparshott, hacer música tiene un valor intrínseco: es un medio y un fin. Podemos disfrutar y aprender del proceso incluso según disfrutamos y aprendemos del producto. Este hacer música por el mero hecho de hacer es un fenómeno cultural importante en muchas sociedades. Esta es frecuentemente la motivación para organizar bandas y coros. Aunque de hecho implica una ejecución, esa única experiencia no sería suficiente para mantener a estas personas unidas y que regresaran semana tras semana. La práctica de la música en un grupo semana tras semana debe también ser de valor para los participantes. Sparshott mantiene que ejecutar es entrar en otro mundo.

La práctica de la música en un grupo refleja el concepto musical del enfoque Orff. Esta premisa nace del hecho de que no existe un único repertorio en la literatura Orff. Música significa un esfuerzo comunitario. El modelo para los conjuntos Orff está tomado del propio conocimiento de Orff sobre la etnomusicología: los conjuntos de Gamelang de Java. El concepto de música como esfuerzo comunitario es evidente aquí, al igual que en las tradiciones africanas.

La aproximación Orff es la educación musical para cada niño. 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.

Orff es música para el niño completo. Los niños no experimentan o aprenden música simplemente tocando o cantando, sino implicando el cuerpo completo. El pasaje anterior de Wuytack continúa con: "Si las palabras sostenidas no son suficientes, añade exclamaciones, bostezos. Si esto no basta, llega imperceptiblemente a un punto donde las manos chocan y los pies danzan (Wuytack, 1977, 59).

Los ritmos son ejecutados con los instrumentos corporales. El ascenso y descenso de la melodía es sentido de forma física mediante gestos de las manos y el movimiento. Al niño completo se le pide que ejercite elecciones artísticas -para que lo relacione intelectual y conceptualmente con la música. El niño toma las decisiones de un compositor en la improvisación y orquestación: "¿qué sonidos quiero utilizar aquí?" y del intérprete: "¿cómo puedo tocar esto de forma expresiva". Igual que los médicos aprenden a ser médicos haciendo lo que hacen los médicos, los niños aprenden a ser músicos haciendo lo que hacen los músicos (idea atribuida a Bruner, citada en Burkart, 1977).

Debilidades

Una de las objeciones clave a la aproximación Orff es la presumida preocupación con la forma rondó y la pentafonía: el desarrollo es limitado a un estrecho y limitado rango estilístico. Orff se opuso a la idea de restringir artificialmente a los niños a la pentafonía durante un período de tiempo. "Esto no tiene sentido, dado que es imposible y no deseable apartar a los niños del resto de influencias musicales. El propósito principal del adiestramiento en la pentafonía es ayudar al niño a encontrar y formar una expresión musical propia" (Orff, 1962, 7).

La variedad de tonalidades es de hecho más grande que la hallada en el repertorio de la mayoría de libros de texto. Este mal uso y rechazo es quizá debido al hecho de que la mayoría de cursos sobre el enfoque Orff solo arañan la superficie del primer volumen de *Das Schulwerk*. El éxito inmediato obtenido cuando se improvisa en los modos pentatónicos lo convierten en una herramienta confortable. Muchos maestros simplemente carecen del adiestramiento y la experiencia para hacer que los niños pasen de este punto. Esto también se puede decir de la forma rondó, una forma auto-contenida, metódica que casi siempre asegura éxito. El maestro es frecuentemente incapaz de improvisar en cualquiera de las otras formas. Por tanto, casi todo se convierte en un rondó. Esta carencia de adiestramiento combinada con una mala comprensión del diseño original de Orff ha resultado en unos cursos en los que la mera inclusión de instrumentos de placa es suficiente para etiquetarlos como Orff. Estos cursos son poco más que glorificadas bandas de ritmo. No hay apreciación de tonalidad o forma. No tiene lugar la creatividad real. Frecuentemente los textos y músicas utilizados son inferiores y son seleccionados por su atractivo. Por supuesto hay cierto valor en la música de entretenimiento pero la atracción de estas composiciones viste la liviandad.

Conclusiones

Orff mantuvo que cada niño es musical de forma innata (Orff, 1963). La reelaboración de la teoría de la recapitulación, indica que Orff creía que hay un camino de desarrollo que todos los individuos seguimos. Orff creyó que el desarrollo musical del niño está enlazado al desarrollo de su lenguaje. Las etapas evolutivas del lenguaje detalladas por Herder pueden ser extendidas a las etapas del desarrollo musical. Estas etapas son: a) balbucear, o jugar con sonidos. 2) una etapa poética-simbólica durante la cual la imaginación usa sonidos y palabras con propósitos simbólicos y de belleza. 3) Una etapa lógica en la que los individuos desarrollan capacidades de razonamiento y pensamiento analítico. 4) Una etapa conducida por reglas, preocupada con la corrección. La aproximación Orff se mueve de las etapas tempranas de jugar con sonidos y la música (etapa 1), estimulando el desarrollo de la imaginación musical (etapa 2) y, finalmente, desarrollando la capacidad de pensar y crear música de forma analítica (etapa 3). La aproximación busca evitar la esterilidad y la rigidez de la etapa final de Herder acentuando constantemente la imaginación.

La aproximación Orff comparte la idea de Goethe de la educación como un aprendizaje, que el proceso de desarrollo es el resultado de experiencias concretas con un medio. La naturaleza de este desarrollo es similar al *Anschauung* de Pestalozzi o percepción. Orff cree que el desarrollo musical comienza con la experiencia sensorial o kinestésica de la música. Mediante el juego con la música y un entorno positivo organizado por padres y maestros las percepciones inicialmente sensoriales de la música llegan a convertirse en concepciones intelectuales.

El niño, mediante la ejecución, improvisación y composición comienza a realizar elecciones musicales conscientes basadas en su comprensión musical en desarrollo. La progresión va de lo simple a lo complejo. No obstante, las etapas sucesivas no suplantán a las anteriores. En su lugar, como las capas de una cebolla, las destrezas musicales y los conceptos son añadidos al cuerpo de conocimientos procedimentales que el niño posee.

Esta aproximación no pone el acento sobre un corpus de destrezas o conceptos y hechos, sino en la experimentación con la música -la práctica real. Esta creencia es apoyada por las definiciones antropológicas y filosóficas de la música. Esta filosofía de la naturaleza de la música también gobierna la selección del repertorio y las estrategias de la enseñanza utilizadas en esta aproximación. Las estrategias utilizadas sugieren que el desarrollo musical se consigue a través de la participación activa en la realización de música, no mediante aprendizaje vía papel y lápiz.

Orff y la ciencia cognitiva

El estudio del desarrollo mental tiene grandes implicaciones para el campo educativo en general y para la educación musical en particular. La teoría del *esquema* y la teoría del juego tienen elementos claves de la organización de nuestra pedagogía y del currículum.

Una de las palabras que más resuenan en la ciencia cognitiva es *esquema*. Aunque existen variaciones en la interpretación del significado de esta palabra, los esquemas se conciben generalmente como estructuras intelectuales resultantes de la interacción con el entorno. Gjerdingen (1988) desarrolla la *teoría de la expectación* de Meyer en su obra *A classic turn of phrase*, examinando el valor de esta teoría en relación a una teoría de la percepción musical. Cita dos definiciones que son importantes a nuestros propósitos. Cita a F. Bartlett, uno de los primeros autores en usar la palabra esquema:

“Esquema se refiere a una organización activa de reacciones pasadas, o de nuestras experiencias pasadas, las cuales se suponen que siempre operan en cualquier respuesta orgánica bien adaptada. Esto es, siempre que hay cualquier orden o regularidad de conducta, es posible una respuesta particular sólo debido a que está relacionada con otras respuestas similares que han sido organizadas serialmente, las cuales operan no simplemente como miembros individuales uno después de otro, sino como una masa unitaria”.

La otra definición aplicable es de Mandler que define los esquemas como estructuras mentales que “están formadas sobre la base de experiencias pasadas con objetos, escenas o eventos y consisten en un conjunto (usualmente inconsciente) de expectativas sobre el parecido de las cosas y/o el orden en que ocurren”.

Ambas definiciones contienen el concepto clave de que los esquemas se construyen a partir de nuestra experiencia con la realidad, sean objetos o acontecimientos. Cuantas más experiencias con algo en particular, más claros y ciertos se construirán los esquemas. Los esquemas no son elementos de conocimiento específico, sino de conocimiento generalizado. Son flexibles y pueden ser adaptados a diferentes situaciones. Rumelhart lista seis características de los esquemas: 1. tienen variables. 2. Pueden estar incluidos unos dentro de otros. 3. representan conocimiento en todos los niveles de abstracción. 4. representan conocimiento, no definiciones. 5. Son procesos activos. 6. Son elementos de reconocimiento cuyo procesamiento es dirigido a la evaluación de su bondad o adecuación a los datos que están siendo procesados.

Los esquemas no significan exactamente moldes en donde se envasa toda la experiencia, sino que proporcionan un marco de referencia para la comprensión. El concepto de esquema como marco de organización de nuestro mundo es compatible con la quinta etapa del *Anschaung* de Pestalozzi. En otras palabras, la experiencia construye esquemas que guían nuestras construcciones conceptuales. Cuanta más información es almacenada en estos esquemas, es decir, cuantas más experiencias a partir de las que desarrollamos estos esquemas, más exactas y sofisticadas serán nuestras construcciones. A medida que encontramos nuevas experiencias, nuestros esquemas se modifican y refinan. Esto es de una gran importancia en la teoría constructivista de la percepción musical, tal como propone Serafine (1988). Lewin (1986) hace una analogía del proceso de aprendizaje del paso de una danza con los refinamientos de los esquemas:

“En términos de danza, lo que se sabe ya, cognitiva y estéticamente, funciona como un esquema cognitivo para los movimientos, mediante los cuales lo nuevo es inicialmente entendido. Aprender el movimiento consiste entonces en incorporar la frase nueva en un sistema existente de representaciones y modificar esas representaciones para acomodar lo nuevo dentro de ellas. Estas “representaciones” no son sólo procedimentales en el sentido de

saber cómo o cuándo se debe aplicar el conocimiento, sino que son principalmente kinestésicas. La manera en que uno percibe el movimiento dependerá de cómo entiende el movimiento y qué formas de transformación y de conexión del movimiento están ya incorporadas como destreza" (p. 13).

¿Cuál es la significación de la teoría del esquema para la educación musical? Para percibir y ser capaces de procesar el *input* musical, necesitamos tener un conjunto de elementos o esquemas que nos ayudan a clasificar lo que oímos. Estos esquemas son el resultado de la experiencia. Cuanto antes comenzamos a ajustar estos esquemas, más podemos procesar. El contenido de estas experiencias tempranas es también de la mayor importancia, dado que darán color a todas nuestras futuras experiencias musicales. La segunda parte de la afirmación de Lewin indica que la percepción es afectada también por esquemas kinestésicos o de interpretación. Sparshott (1988) confirma esto cuando dice que un violinista oye música con sus manos "parte de esta audición es la forma en que sus dedos corroboran la ejecución" y "para un violinista, lo que siente en sus dedos es un componente inseparable de la experiencia de oír" (p. 97).

La aproximación Orff construye diferentes tipos de esquemas en los niños. Primero hay una experiencia real de sonidos musicales y su organización en formas históricas (Thomas, 1960, 31). Segundo, existe la experiencia de conjunto, esquemas para consideraciones de ejecución. Los estudiantes no están meramente oyendo la música, ellos están experimentándola de forma más directa a través de su creación. El uso de obras instrumentales permite una mayor variedad de timbres y formas que el uso de música coral o vocal. Más importante son los esquemas afectivos formados por los niños hacia la música. Se cree que la experiencia Orff es una positiva experiencia de la música para el niño. Aprende que su propia música, la que inicialmente compone en forma de improvisación, su propia expresión musical, es valiosa. En una perspectiva más amplia, el niño aprende a arriesgarse a exponer sus ideas, musicales o artísticas. Todas estas experiencias se componen de patrones de expectación: esquemas. El propósito que gira alrededor de la aproximación Orff es compatible con la teoría de los esquemas. El objetivo de Orff en *Das Schulwerk* fue la formación de estructuras fundamentales de comprensión musical, aunque no utilizó el término esquema.

Orff y el juego

El juego es un componente importante del desarrollo. Gardner define el arte como "una forma de juego dirigida hacia un objetivo" (Gardner, 1973: 166). Bruner concibe también el juego como elemento clave del *aprendizaje intrínseco*. "El juego tiene la función de reducir las presiones del impulso e incentivo y haciendo posible que comience el aprendizaje intrínseco" (Bruner, citado en Willman, 1983, 63). Mediante los juegos, los niños ajustan los esquemas, los cuales son lo suficientemente flexibles para poder ser aplicados en otras situaciones.

Piaget reconoció el valor del juego en la educación. Fue para él la forma más pura de asimilación del entorno. El crecimiento cognitivo surge del balance o equilibrio entre la acomodación (imitación) y la asimilación (juego) (Hawn, 1986: 18). Además de sus famosas edades y etapas del desarrollo intelectual, Piaget propuso tres etapas de juego: 1) Juegos de práctica, característica de la etapa 0-2 años; 2) Juegos simbólicos, propios de la etapa 2-7 años;

y 3) Juegos con reglas, de la etapa 7-11. Estas etapas se postulan como secuenciales pero las primeras etapas coexisten con las últimas (Hawn, 1986: 18).

En una exploración del papel del juego en la aproximación Orff, Hawn halló analogías de cada etapa con las actividades de Schulwerk. Clasifica los juegos de práctica como aquellos en los que la exploración es un ingrediente esencial. Esto incluye la exploración de la voz, instrumentos y movimiento. En esta categoría también se encuentran juegos cantados y de comparación de alturas. El énfasis no está en el grupo, sino en la respuesta individual. La coordinación grupal viene de la mano con los juegos simbólicos. Aquí Hawn sugiere la notación, primero analógica, luego tradicional, así como el uso de metáforas para enseñar conceptos musicales. Los juegos con reglas toman la forma de juegos cantados. Las reglas pueden ser pocas o muchas, simples o complejas. La respuesta del individuo debe adecuarse a la respuesta colectiva del grupo. Estos juegos se realizan también en conjuntos instrumentales y corales o experiencias con danzas. Piaget hace mención de un cuarto tipo de juego: el juego constructivo. Es en este tipo de juego donde tiene un papel el juicio artístico y estético. El niño construye su mundo eligiendo entre las posibilidades que ha ido recogiendo de su exploración previa o actual. Mediante el juego constructivo con formas primarias, el niño aprende a manipular los elementos de la música en sus propias formas creativas. Este es un diferente procedimiento que el de impartir reglas dirigidas a adultos formuladas por adultos.

Willman (1983) ha llamado improvisación al juego con reglas. La improvisación tiene un rol importante en la aproximación Orff. Es la forma más directa de encontrar la música. No existe una obra intermediaria o notación. El niño experimenta con una variedad de formas musicales. Este no es, no obstante, un método de aprendizaje por descubrimiento completamente abierto. Es preferible ajustar unos límites, determinadas reglas con las que el niño puedan crear sus improvisaciones. Si no se dan límites, las elecciones posibles pueden ser desbordantes para el niño. Las reglas ayudan a limitar las posibilidades. La improvisación abordada como un juego también ayuda a crear un entorno confortable y engendra un deseo de arriesgarse. Las consecuencias de los fracasos no se suelen ver críticamente en un sentido negativo. No obstante, esto no es un juego libre. El progreso debe ser guiado y evaluado “nada demanda una preparación más cuidadosa de la parte del maestro que los ejercicios de improvisación” (Orff, 1962, 7).

Teoría del desarrollo artístico de Gardner

El objetivo de la aproximación Orff no es conseguir destrezas vocales o instrumentales en los niños. Busca la formación de músicos competentes y creativos, artistas, implicando a los niños en las actividades que hacen los músicos: crear, interpretar, evaluar y escuchar música ¿cómo comparamos este objetivo con los componentes del desarrollo artístico global expresado por Gardner?

Gardner fue uno de los primeros psicólogos cognitivos en explorar el desarrollo de la música como un proceso intelectual. En una serie de libros, comenzando con *Arts and Human Development* (1973) y continuando de forma específica en *Frames of Mind* (1983), Gardner propone la teoría de que la actividad artística es una actividad intelectual. En el último libro, Gardner propone como única la facultad intelectual para la música. En sus primeros escritos,

Gardner concursa con los esquemas de las etapas del desarrollo del niño piagetianas. No obstante, propone un patrón diferente para el desarrollo artístico, independiente de las cuatro etapas de Piaget. La teoría de Piaget establece que después de cada etapa de desarrollo que supera el niño, éste reorganiza su visión del mundo. De acuerdo con Gardner, esto es innecesario en el desarrollo artístico. Gardner siente que estos supuestos desplazamiento en la visión del mundo en etapas posteriores son meramente "diferentes formas de pensar sobre el pensamiento científico, no desplazamientos psicológicos" (Gardner, 1973, 134).

La teoría de Gardner le coloca en oposición a los teóricos del aprendizaje y a los cognitivistas. No está de acuerdo con la reorganización de la naturaleza de los patrones mentales en las etapas posteriores del desarrollo, sino que propone una reorganización más importante. Esto ocurre como una transición desde las acciones directas en la realidad hasta el mundo de los símbolos. En música, esto significa una transición desde la música como sonidos placenteros a la música como símbolo. Esta transición toma lugar en el periodo entre los dos años y los siete, que Gardner clasifica como período crítico para el aprendizaje. Durante este tiempo el niño adquiere de forma natural otros lenguajes y otros medios simbólicos. La esencia de la teoría del desarrollo artístico de Gardner es que hacia los siete años el niño está funcionando como un artista. No hay necesidad de etapas posteriores. El desarrollo toma ahora la forma de un refinamiento de destrezas "...una toma de contacto con la tradición artística y la sensibilidad para matizar" ¿qué ha ocurrido en este punto para crear el joven artista?

El modelo evolutivo de Gardner incluye tres sistemas de desarrollo: hacer, percibir y sentir. Hacer significa cualquier noción o acción; percibir se refiere a la discriminación del entorno; sentir se relaciona con el afecto. En los adultos, de acuerdo con Gardner, estos tres sistemas están integrados. En el niño, son discretos. La teoría de Gardner puede ser resumida como la transición desde estos tres sistemas discretos a un sistema integrado, "y el empleo de estos sistemas integrados por el organismo en los años que siguen a la infancia en el uso diestro de los variados elementos y medios simbólicos. Aunque la maestría en cualquier sistema simbólico lleva años, no siento que ningún nuevo mecanismo de orden entre en juego en un momento determinado... en su lugar, la experiencia del organismo con estos sistemas simbólicos implican de forma crecientemente compleja al hacer, percibir y sentir, los cuales descansan de forma comprensiva en los mecanismos surgidos durante la infancia" (Gardner, 1973: 45).

Si el niño se va a desarrollar artísticamente, necesita oportunidades para que se implique en actividades que usen cada uno de los tres sistemas. A partir de estos tres sistemas, Gardner desarrolla los roles artísticos, que cree presentes en todos los niños. Estos roles son interdependientes, con funciones y destrezas únicas. Son análogos a los participantes en el proceso artístico: el Creador-Artista, el Miembro de la Audiencia, el Crítico y el Intérprete. Aunque Gardner mantiene que cada uno se desarrolla en cada uno de estos roles, pone un énfasis especial en la creación como componente educativo en el desarrollo artístico del niño.

De acuerdo con Gardner, la sensibilidad del niño a las formas artísticas se hace más evidente a través de sus propias realizaciones que en su percepción de las realizaciones de los demás. El autor lo atribuye a una diferencia fundamental en las actividades intelectuales implicadas en hacer y percibir: "para conseguir balance, armonía o efectos rítmicos en una obra, el niño necesita trabajar sólo con medios simbólicos; por el contrario, el niño sólo puede demostrar su

percepción de estas propiedades en el trabajo de los demás hablando de ellas y esta es una tarea verbal y meta-estética más demandante que la simple práctica (1973: 168). Percibir requiere no sólo la destreza musical, sino también la capacidad de hablar sobre ello, la competencia lingüística. La experiencia de las propiedades de la música es mucho más inmediata en la Acción, opuesta a las actividades de percepción. Esta es una clara justificación para el énfasis puesto en la improvisación y la interpretación (no en sentido de concierto) en la aproximación Orff.

La aproximación Orff incluye oportunidades para que se den todos los roles descritos por Gardner. Tradicionalmente en la educación musical elemental, el creador y el intérprete son personas diferentes. No obstante, en Orff es más común la coincidencia de estos dos roles, así como en el conjunto. Este es el caso de la creación de rondós. Cada persona en el conjunto tiene la oportunidad de crear una parte de la composición completa, así como ejecutar las secciones A.

El papel de Miembro de la Audiencia no está bien desarrollado en la aproximación Orff. No hay una única estrategia para escuchar el trabajo de los demás. El maestro debe dar tantas oportunidades como sea posible para escuchar las creaciones del grupo. Sería deseable añadir a la aproximación una estrategia de escucha dirigida que incorporase características indicativas de la aproximación. Esta es un área merecedora de investigación.

Evaluar los resultados del proceso creativo es una parte que normalmente se deja fuera de la lección. Esto puede ser por dos motivos. El maestro quizá no esté bien preparado para realizar evaluaciones por sí mismo. Podría también existir el prejuicio de que no es posible la evaluación crítica de una obra de arte. Es objetivamente posible ver los procesos y los efectos globales de una forma constructiva sin destruir el espíritu creativo del niño. Esta reflexión es necesaria si el niño se va a desarrollar y no va meramente a continuar recreando obras similares.

Lejos de los cursos orientados a destrezas sobre educación estética, también negamos el hecho de que las destrezas (y un sentido de la destreza) son necesarias tanto para la percepción como para la expresión. Un punto de vista similar es expresado por Johnson-Laird (1987) en relación a la improvisación jazzística, cuando establece que es necesario que el improvisador tenga una representación de la estructura de una improvisación (un esquema) y las destrezas tácitas para construir la improvisación. Esto es de particular importancia para esta aproximación, dado que está basada en la improvisación. Gardner subraya una importante característica sobre esto:

“en la mayoría de los casos...las destrezas no surgen de forma natural; uno se enfrenta con una elección entre la instrucción explícita o la creación de una situación en donde es probable que se desarrollen las destrezas” (1973, p. 195).

La aproximación Orff es un ejemplo de esta última situación. Se requieren ciertas destrezas para la expresión musical, incluso para los instrumentos de percusión primitivos. No obstante, instruir meramente para la consecución de destrezas estaría fuera de la filosofía de este enfoque.

Referencias bibliográficas (formato según el original)

- Bamberger, J. (1979). Music and Cognitive Research: Where do our questions come from; Where do our answers go? Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. *ERIC document ED1 74507*
- Burkart, A. (1977). Process as Content in Orff-Schulwerk. En I. McNeill-Carley (Ed.), Orff *Re-echoes* (pp. 37-42). American Orff-Schulwerk Association.
- Coulter, D. (1982). The brain's timetable for developing musical skills. Orff *Echo*, 145-8.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: MacMillan Publishing Co., Inc.
- Dowling, W. J. and Harwood, D. (1986). Music *Cognition*. Orlando: Academic Press, Inc.
- Fraee, J. (1987). *Discovering Orff*. New York: B. Schott's Söhne.
- Furth, H. G. (1981). *Piaget and knowledge* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Gardner, H. (1973). *The Arts and Human Development*. New York: John Wiley & Sons.
- Gardner, H. (1982). In search of Ur-song. In Gardner, H. (Ed.). *Art, mind and brain* (pp. 144-57). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gjerdingen, R.O. (1988). *A classic turn of phrase: Music and the psychology of convention*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Goethe, J. W. von. (1795/1966). *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. (H. M. Waidson, Trans.). London: John Calder.
- Goethe, J. W. von. (1806/1962). Aus der Besprechung von 'Des Knaben Wunderhorn.' Reprinted in *Orff Institut Jahrbuch* III, (pp. 24-26). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harrison, L. N. (1993). *Getting started in elementary music education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Harwood, D.L. (1976). Universals in music: A perspective from cognitive psychology. *Ethnomusicology*, 20521-533.
- Hawn, C. M. (1986). Musical learning through play. *Orff Echo*, 1818-20.

- Heise, W., Hopf, H., & Segler, H., (Eds.). (1973). *Quellentexte zur Musikpädagogik*. Regensburg: Gustav Bosse Verlag.
- Herder, J. G. (1776/1968). Von den Lebensaltern einer Sprache. Reimpreso en *Orff-Institut Jahrbuch III*, (pp. 18-20). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Holahan, J. M. (1984). The development of music syntax: Some observations of music babble in young children. Presented at the Music in Early Childhood Conference. Provo, UT June 28-30, 1984. *ERIC document ED 248978*
- Johnson-Laird, P. N. (1987). Reasoning, imagining, and creating. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 9471-87.
- Keetman, G. (1970). *Elementaria*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Keller, W. (1962). Elementare Musik: Versuch einer Begriffsbestimmung. *Orff-Institut Jahrbuch*, (pp. 31-35). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Kimball, J. W. (1974). *Biology*, (3rd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Landis, B. & Carder, P. (1972). *The Eclectic Curriculum in American Music Education: Contributions of Dalcroze, Kodaly and Orff*. Washington, DC: Music Educators National Conference.
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and form*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Lewin, P. (1986) Reflective abstraction and representation. Presented at the Annual Symposium of the Jean Piaget Society. *ERIC document E0277481*.
- Liess, A. (1966). Carl Orff. (A. & H. Parkin, Trans.) London: Calder and Boyars.
- Mark, M.L. (1986). *Contemporary music education* (2nd ed.). New York: Schirmer Books.
- Nettl, B. (1956). *Music in primitive culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Orff, C. & Keetman, G. (1950-54). *Das Schulwerk: Musik für Kinder*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Orff, C. (1962). Demonstration with recordings. Reprinted in *Orff Echo*, 153-9.
- Orff, C. (1963/1977). Orff-Schulwerk: Past & Future. En I. McNeill-Carley (Ed.), *Orff Re-echoes* (pp. 3-9). American Orff-Schulwerk Association.
- Orff, C. (1976). *Schulwerk - Elementare Musik*, Vol. 3: *Carl Orff und Sein Werk*. Tutzing: Hans Schneider.
- Pflederer, M. & Sechrest, L. (1968), Conservation in musical experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 13 19-36.
- Preussner, E. (1962). ABC der musikalischen Anschauung: Versuch einer Ortsbestimmung des Orff-Schulwerks. *Orff-Institut Jahrbuch* (pp. 7-13). Mainz: B. Schott's Söhne.

- Reich, W. (1965). Elementare Musik. *Schweizerische Musikzeitung: Schweizer Musikpädagogische Blätter*, 3143-146.
- Ries, N. L. (1987). An analysis of the characteristics of infant-child singing expressions: Replication report. *Canadian Music Educator. Research in Music Education*, 295-20.
- Schiller, F. von. (1793/94). Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Reimpreso en *Orff-Institut Jahrbuch III* (pp. 21-24). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Serafine, M. L. (1979). A measure of meter conservation in music based on Piaget's theory. *Genetic Psychology Monographs*, 99, 185-229
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition*. New York: Columbia University Press.
- Silber, K. (1965). *Pestalozzi: the man and his work*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Shuter-Dyson, R. & Gabriel, C. (1981). *The psychology of musical ability* (2nd ed.). London: Methuen & Co. Ltd.
- Sparshott, F. (1988). Aesthetics of music: Limits and grounds. En P. Alperson (Ed.). *What is Music?* New York: Haven Publications.
- Thomas, W. (1960). Orff's Schulwerk. En Carl *Orff- A Report in Words and Pictures*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Thomas, W. (1962). Das Orff-Schulwerk--eine pädagogische provinz? *Orff-Institut Jahrbuch I* (pp. 80-90). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Thomas, W. (1977). *Musica Poetica: Gestalt und Funktion des Orff-Schulwerks*. Tutzing: Hans Schneider.
- Walter, A. (1987). Meditation on method. *Orff Echo*, 30. 28-29.
- Wheeler, L. & Raebeck, L. (1972). *Orff and Kodaly adapted for the Elementary School*. Dubuque: William C. Brown Company.
- Willman, M. M. (1983). An Investigation of conceptual congruencies between the Kodaly method and Jerome Bruner's instructional theory. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin.
- Wohlwill, J. (1981), Music and Piaget: spinning a slender thread. Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. *ERIC document ED 208 984*.
- Wuytack, J. (1977). Apologia for Orff-Schulwerk. In I. McNeill-Carley (Ed.), *Orff Re-echoes*. American Orff-Schulwerk Association.