

## 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:

Delfrati, C. (1988) "L'insegnamento del solfeggio". En Casella, R. (ed.) *Avvio alla pratica strumentale*. Milano: Ricordi (fragmentos).

(fragmentos traducidos al castellano por Jesús Tejada).

Un programa de educación en la lectoescritura puede ser impostado técnicamente de diferentes y rigurosas formas. Pero es dudoso que pueda dar frutos si ha sido pensado sin el referente del cuadro formativo más amplio, integral, de los estudios musicales. Antes de considerar cuestiones propiamente metodológicas relativas a la lectura, será pertinente rebatir algunos principios.

## Superación de la escisión instrucción-educación

La oposición entre una enseñanza para todos (la educación) y una enseñanza para unos pocos dotados (instrucción especializada) es muy vieja; llegó a ser en 1962 una bandera útil para incluir la música en la nueva escuela media unificada de la que entonces se estaban fijando los programas. En realidad acaba con el advenimiento de una coartada de dos tendencias divergentes y complementarias: de parte de los educadores, una didáctica espontánea, inmóvil, donde la experiencia musical del alumno se mantiene cerrada sobre las capacidades iniciales, elementales: aquéllas que el alumno ya poseía accediendo a la escuela media.

Sobrellevado por la responsabilidad educativa, el mundo de la instrucción se sentía autorizado a cualquier forma de tecnicismo, hasta el caso límite (por tanto no raro) de la práctica de metodologías abstrusas o aberrantes –por dura necesidad del aprendizaje especializado- y la ausencia de metodologías: la metodología del caso, del arreglo, del "haz como yo hago".

## Unidad del proceso de aprendizaje

Refutar esta contraposición significa reivindicar una estrategia superior: la de sancionar la unidad sustancial, la homogeneidad del proceso de aprendizaje disciplinar, de la

fase inicial –la del juego infantil- a la fase avanzada –la de la profesionalidad -. En otros términos:

la educación no es tal si no se respeta la disciplina, en nuestro caso la música. Asimismo, en el nivel de la escuela materna<sup>1</sup> se puede hablar de educación musical sólo cuando el niño crece musicalmente, refina la propia capacidad de intervención sobre el sonido. Una metodología tecnicista es improductiva tanto en la instrucción como en los estudios de conservatorio.

### Graduación de los niveles

Las diferencias residen sobre todo en el nivel de complejidad, de articulación, de la experiencia musical; por tanto en los objetivos a asignar a cada ámbito educativo: de la materna respecto a la media; de la media respecto a la media del conservatorio. Una distinción entre los objetivos terminales de estas dos escuelas –media obligatoria y la del conservatorio) quizá se puede hipotetizar de forma realista. Creo que una distinción entre los objetivos de la escuela interna del conservatorio y de la escuela de orientación musical sea mistificatoria. Quizá pueda servir para defender privilegios corporativos, de salario y de horario, pero no creo que tenga un sentido curricular.

### Superación del sectorialismo

Una formación musical no todavía profesionalizante, como la de la edad que nos interesa aquí, hasta los 14 años, no puede ser finalizada en un solo aspecto de la experiencia musical, sino que debe contemplar todo: contra el sectorialismo, la integridad. Por aspectos de la experiencia musical entiendo fundamentalmente los de ejecución-reproducción, pero también el aspecto ideativo –la improvisación, la composición, la expresión con el sonido- y el analítico-interpretativo –la escucha inteligente, la comprensión).

Caminos a recorrer: los que construimos sobre la capacidad instrumental, con la consiguiente capacidad de lectura, pero también vocal, perceptiva, ideativa y analítica, sea esto en la escuela obligatoria o en el conservatorio. Aquí como allí –rebatido el argumento de que la profesión no es el objetivo inmediato- queda una especie de objetivo ideal: aprender a ser instrumentista, cantante, compositor, musicólogo...

En esta perspectiva, los programas de los cursos de teoría y solfeo –los de conservatorio y los de orientación musical- son de una pobreza angustiante. Lo puntualiza bien el documento elaborado en la comisión para la reforma del curso de teoría y de solfeo: “Los programas del curso de teoría, solfeo y dictado musical son reductivos y parciales en múltiples aspectos: por la separación de la experiencia concreta del hacer y sentir música; por la exclusiva atención al hecho gráfico, en menoscabo del cual la grafía es subordinada en la actividad normal musical; el hecho perceptivo, tanto expresivo como cognitivo; por anormal privilegio del aspecto rítmico, llevado a niveles incongruentes con las necesidades reales de ejecución, no sólo de los años correspondientes de práctica instrumental, sino de casi toda la

<sup>1</sup> El autor se refiere aquí a los niveles de escolarización en Italia. Escuela Materna corresponde a nuestra Educación Infantil.

futura actividad escolástica del alumno por los daños a otros aspectos del lenguaje musical: melódico, armónico, tímbrico, dinámico, formal, que son objeto de escasa o nula educación; por la sectorialidad del código musical considerado, rígidamente limitado al sistema tonal clásico y en particular cerrado a los sistemas contemporáneos; por el descuido en que se deja la educación de la voz; por no prever una relación con el estudio instrumental paralelo; por el sesgo nocionístico y verbalista de los estudio teóricos.

Es engañoso objetar que hay poco tiempo disponible para todas estas actividades. Puede ser bueno recordar la apología de Menenio Agrippa: la experiencia musical auténtica, sensata, es como un organismo unitario; las diversas áreas de actividad como los órganos; uno funcional para el otro, uno necesario para el otro. Imagínate esta lógica aplicada a la educación física: ¿dispongo de siete horas a la semana? Educa todo el cuerpo; ¿hay sólo tres? Practico con las piernas y el cuello; ¿qué hay sólo una? Educo los brazos y basta. Es ridículo. ¡Sólo tengo una hora! Educo todo el cuerpo durante una hora, pero *todo* el cuerpo. ¿Tengo sólo una hora de música? Educo todo el “cuerpo” de la experiencia musical durante el tiempo que se pueda; dándome objetivos reales, casi minimalistas. Un currículo orgánico, no sectorial, no sólo no puede convertirse en un freno en la formación musical, sino que es la primera respuesta a la exigencia de una mejor productividad, con resultados más satisfactorios.

Una buena ejecución musical en el violín no se alcanza separando al niño y a su instrumento en un bunker donde no se distraiga escuchando otra música, o jugando de forma inventiva con las cuerdas, o cantando... al contrario, cerrándole un poco la mano que no escucha, no inventa, no sabe orientarse en el mundo vivo de los sonidos, impidiéndole –un poco- sonar como una maquinilla inconsciente; para abrirlo a una experiencia auténtica y global de la música. Cuando tome su violín, será otra persona, más madura. En este marco, ¿cuál es la metodología para la lectura?

### La práctica antes que la gramática

Todos tenemos en mente un tipo de lección apresurada del tipo “aprendo a tocar en veinticuatro horas sin profesor”. Al alumno se le propone como primera cosa un signo musical; se le da por tanto el nombre y la definición verbal; después de esto se le invita a ponerlo en práctica: “este signo se llama puntillo: puesto a la derecha de una .....Escucha un ejercicio que contiene el puntillo, ahora léelo”. Es decir: del signo, a la definición, a la práctica. Que es el proceso opuesto al que ocurre cuando aprendemos cualquier cosa. La práctica antes que la gramática. Lo que significa que, para poder leer el signo del puntillo, debo saber antes seguir, con la voz o el cuerpo, un ritmo con puntillo. El cuerpo debe conocer primero aquello que después conocerá el intelecto.

## Primacía del oído

La práctica antes que la gramática significa otra cosa, otro principio a defender enérgicamente: la ejecución sin lectura, de oído. Sea instrumental o vocalmente. La metodología tradicional, en lugar de esto, esclaviza a una dependencia de la partitura: “no cantar, no tocar, sin la partitura delante”. Es quizá debida a esto la incapacidad para improvisar. La improvisación no es sólo una capacidad musical fundamental. Es útil también para reforzar la capacidad de lectura.

Una actitud que ha tenido ilustres precedentes es la de atribuir al oído una función pasiva en la constitución de nuestra experiencia, a diferencia del ojo, al que se asigna una función fundamentalmente activa. No es casualidad que los términos relacionados con el oído tengan una connotación bastante negativa y los relacionados con el ojo vehiculan valores superiores (“su visión de la vida”).

Cualquier formación musical debe ponerse como primer objetivo el rescate del oído, su valoración como órgano fundamental en la construcción de la experiencia. El oído es activo. En un programa escolar podemos referirnos con propiedad a “actividades auditivas”, por tanto a la “formación auditiva”. No solo podemos programarla, sino programarla como el fundamento sobre la cual implantar todas las otras formas de actividad musical.

Nuestros ojos están educados para distinguir y reconocer las más pequeñas variantes de formas, de colores, de líneas, de planos de profundidad. Sin nombrar, recordarlos mentalmente. El vocabulario de la visión es rico y articulado. Es sobre esta capacidad base sobre la que se construye cualquier actividad fundamentada sobre la vista, desde la geometría a las artes visuales.

Por otro lado, nuestra capacidad auditiva es extremadamente rudimentaria; tenemos escasos patrones de estructuras, de esquemas de referencia sobre los que referir los eventos sonoros. Falta un léxico. Además, el léxico que poseemos es de una ambigüedad intolerable (alto puede significar altura o intensidad); forte puede significar intensidad o velocidad. Por no hablar de palabras como tempo o ritmo. No es posible implantar una educación musical sobre un terreno tan cenagoso.

La primera preocupación didáctica debería ser la de programar una robusta y sistemática educación perceptiva. Tan robusta como para poderla pensar virtualmente como un currículum completo en sí mismo. Que comporta la activación de más capacidades (distinción, reconocimiento, serialización, memoria), sobre los ejes de la temporalidad (hechos rítmicos), de la calidad (hecho tímbrico-dinámico), de la espacialidad diastemática (hecho melódico-armónico).

Es sólo un oído así de astuto el que puede guiar la voz y la mano –el cuerpo- en la producción del sonido, guiar la fantasía en la invención, guiar el pensamiento en la comprensión de los hechos musicales. Convirtamos al oído en protagonista de cualquier experimento con el sonido. Lleguemos a controlar, discriminar, individualizar, catalogar,

organizar.... Los eventos sonoros, de los más simples a los más complejos, exclusivamente a fuerza de sensibilidad auditiva, a prescindir de la ayuda de la notación, casi como si esta ayuda –naturalmente preciosa- no existiese.

Tomemos por ejemplo la modulación. ¿Llegará el alumno a reconocer sólo con el oído la tonalidad a la que ha modulado la pieza? He aquí, entre otros, un ejemplo de nivel de complejidad: no se ha dicho que tres años de enseñanza musical puedan llevar a nuestro alumno a este nivel. Pero entonces, ¿a qué nivel? Probemos a retroceder en este trabajo del oído. ¿sabrá reconocer por ejemplo cuando la obra modula a la dominante y cuando a la subdominante? Retrocedamos todavía: ¿sabe reconocer si modula o no modula a una tonalidad vecina? Y todavía: ¿se modula o no a una lejana? Y todavía (siempre hacia atrás): ¿sabe reconocer la tónica en un fragmento escuchado?

No hay límite a la progresión o a la regresión en la programación de las capacidades; como no hay límite en la ulterior segmentación de las capacidades, entre uno y otro de los niveles alcanzados, o que se puedan pensar. Cualquiera que sea el nivel obtenible, sea al fin de la escuela media o del curso de alta composición, el principio que intento delinear es el de la importancia del trabajo auditivo, perceptivo.

La capacidad de leer vocalmente el pentagrama no puede sustraerse a esta prioridad del oído. Aquella será tanto más avanzada cuanto más esté el oído habituado a recoger semejanzas y diferencias siempre más articuladas entre los sonidos. Es en este proceso que va de la práctica del sonido al signo cuando llega a ser determinante el momento intermedio de la conceptualización.

El evento transcrito –la nota en la línea, la figura de duración, los otros signos- llega a ser descifrable cuando me he hecho un cuadro mental, claro y sólido, cuando lo sienta en su individualidad, en su particular fisonomía, en su carácter, en su afecto, como dijo Rousseau. Llegaremos a construir un edificio de capacidades musicales en la medida en que pongamos en fundamento un conjunto sistemático de marcos mentales en relación a los eventos sonoros.