

78:37
MUN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

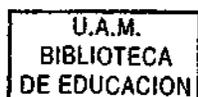
TESIS DOCTORAL

**EL DESARROLLO DE LA
COMPRENSIÓN
MUSICAL DEL NIÑO DE E. PRIMARIA:
LAS ESTÉTICAS DEL S. XX**

AUTOR : ENRIQUE MUÑOZ RUBIO

DIRECTOR : ANTONIO MALDONADO RICO

Reg. Ed. 45487



MADRID, 2003

*A mis padres, por lo bien que me educaron
a pesar de lo difícil que lo tenían.*

Agradecimientos:

A todos los que me han ayudado en esta tesis. Especialmente a José Carlos Gosálvez, Antonio Maldonado, Ángela Morales, Ángel Rejón, Miguel Román y Raúl Vara.

Mis más sinceras gracias a los niños del grupo experimental y a sus padres.

A Noelia, Almudena, Raúl y Bruno, que me ayudaron a pasar los cuestionarios.

INDICE

| | |
|--|--------|
| INTRODUCCIÓN | p. 9 |
| PRIMERA PARTE | |
| 1.- LA MÚSICA EN EL CONTEXTO CULTURAL | p. 19 |
| 1.1 Antropología musical | p. 19 |
| 1.2 La música en Occidente | p. 27 |
| 1.3 El recurso vocal en la música del S. XX | p. 40 |
| 2.- LA EDUCACIÓN MUSICAL | p. 67 |
| 2.1 Pedagogía musical | p. 67 |
| 2.2 Características musicales del niño de Educación Infantil. | p. 77 |
| 2.3 Características musicales del niño de Educación Primaria. | p. 88 |
| 3. INVESTIGACIONES PRECEDENTES | p. 99 |
| 3.1 La improvisación como aproximación a la música contemporánea: Murray Schafer. | p. 100 |
| 3.2 La voz como recurso sonoro básico: Guy Reibel. | p. 103 |
| 3.3 El tiempo de la voz: Daniel Charles. | p. 120 |
| 3.4 La voz y la escuela: Madeleine Gagnard. | p. 123 |
| 3.5 Los trabajos en el ámbito español. | p. 133 |
| 3.5.1 La renovación vocal de la música contemporánea española: Belén Pérez. | p. 134 |
| 3.5.2 El desarrollo de la percepción musical: Denis Álvares. | p. 136 |
| 3.6 Consideraciones a las investigaciones precedentes | p. 140 |
| 4.- RECURSOS METODOLÓGICOS y DIDÁCTICOS | p. 143 |
| 4.1 Reflexión previa | p. 143 |
| 4.2 La voz | p. 147 |
| 4.3 El gesto y el movimiento | p. 154 |
| 4.4 La expresión plástica | p. 156 |
| 4.5 Diseño del programa de enseñanza | p. 162 |
| 5. HIPÓTESIS Y PROCEDIMIENTO | p. 178 |

SEGUNDA PARTE

| | |
|---|--------|
| 6.- ANÁLISIS DEL DISEÑO Y CONTENIDO DE LOS CUESTIONARIOS | p. 185 |
| 6.1 Consideraciones y criterios generales | p. 185 |
| 6.2 Cuestionarios | p. 186 |
| 6.2.1 Cuestionario I | p. 186 |
| 6.2.2 Cuestionario II | p. 191 |
| 6.2.3 Cuestionario III | p. 196 |
| 7.- ESTUDIO EVOLUTIVO | p. 204 |
| 7.1. Sujetos de estudio | p. 204 |
| 7.2. Análisis de datos | p. 205 |
| 7.2.1 Cuestionario I | p. 206 |
| 7.2.1.1 Resultados globales | p. 206 |
| 7.2.1.2 Resultados por edades | p. 210 |
| 7.2.1.3 Resultados por sexos | p. 215 |
| 7.2.1.4 Resultados por items | p. 216 |
| 7.2.2 Cuestionario II | p. 218 |
| 7.2.2.1 Resultados globales | p. 218 |
| 7.2.2.2 Resultados por edades | p. 220 |
| 7.2.2.3 Resultados por sexos | p. 226 |
| 7.2.2.4 Resultados por items | p. 227 |
| 7.2.3 Cuestionario III | p. 229 |
| 7.2.3.1 Resultados globales | p. 229 |
| 7.2.3.2 Resultados por edades | p. 235 |
| 7.2.3.3 Resultados por sexos | p. 239 |
| 8.- ESTUDIO DE INTERVENCIÓN | p. 245 |
| 8.1 Sujetos de estudio | p. 245 |
| 8.2 La experiencia con el grupo | p. 248 |
| 8.3 Sesiones de trabajo | p. 251 |
| 8.4 Análisis de datos | p. 284 |
| 8.4.1 Cuestionario I | p. 284 |
| 8.4.2 Cuestionario II | p. 288 |
| 8.4.3 Cuestionario III | p. 293 |
| 8.5 Análisis comparativo Grupo control / Grupo experimental | p. 304 |
| 8.5.1 Cuestionario I | p. 305 |
| 8.5.2 Cuestionario II | p. 311 |
| 8.5.3 Cuestionario III | p. 313 |
| 9.- CONCLUSIONES | p. 319 |
| BIBLIOGRAFÍA | p. 327 |
| ANEXO | p. 365 |

INTRODUCCIÓN

Durante muchos años dedicado a la enseñanza de la música, tanto en centros con objetivos profesionales (Conservatorios) como en centros con objetivos de cultura general (Colegios y Escuelas de música), o actualmente formando futuros profesores de la especialidad (Universidad), me llamaba mucho la atención que los procesos de aprendizaje o sensibilización musical se limitaban al lenguaje musical del período tonal, es decir hasta finales del S. XIX. Por tanto, aunque estábamos a finales del S. XX (ya XXI), sin embargo nos limitábamos, a tono con el sistema, a enseñar o mostrar lo que se hizo en los siglos anteriores, sin incluir apenas las creaciones musicales más próximas. Era como si en un programa de historia se estudiara sólo el pasado remoto pero no conociéramos los acontecimientos más recientes, que en algunos casos incluso hemos vivido. En el caso de la música es/era peor, porque en historia los programas abarcan hasta los tiempos más recientes, otra cosa es el de la escasa dedicación al pasado inmediato, pero en música es que ni siquiera aparece la intención. Muchos Conservatorios actuales todavía, o hasta hace bien poco, entendían la música contemporánea, por poner un ejemplo, hasta Manuel de Falla o Claude Debussy

Dentro de un proceso propio de acercamiento a las tendencias de la música actual - mi educación musical había sufrido el mismo problema, por tanto mi conocimiento de las nuevas músicas debía realizarse por otras vías - me parecía que había un vacío enorme en lo que entiendo debe ser la educación musical, sin distinción de niveles. Incluso el concepto de nuevo/viejo no está/estaba bien utilizado, puesto que no puede entenderse, por ejemplo, la música de Arnold Schoenberg como música nueva, actual, cuando se compuso hace casi un siglo.

Esta laguna, entendía, y sigo entendiendo, aunque la situación ahora esté un poco mejor, se debía a varios factores. En primer lugar al rechazo social y de los poderes educativos a la música llamada contemporánea, aunque haya sido compuesta a principio del S. XX, que hacía que nunca se incluyera en los planes de educación.

En segundo lugar al propio proceso educativo en el que se habían formado los profesores de música. El desconocimiento de la música posterior al S. XIX les impedía enseñar algo de lo que ellos mismos están alejados y a lo que no daban mucho crédito. Para muchos la música termina en Wagner, para otros, peor todavía, en Beethoven. Es

decir: en este caso el alejamiento por parte de muchos de los docentes de la música de su tiempo, impide el aprendizaje del niño o futuro profesional. Parece olvidarse, como dice Gerard Vilar en la introducción a la obra de Adorno *Sobre la música*, que la música es “un fenómeno central de la cultura que merece el mayor esfuerzo intelectual (...) y que, en tanto que organización de sonidos y combinaciones de sonidos en el tiempo, lo que llamamos obras musicales, es una entidad histórico-social. Un producto del hombre y su historia que tiene raíz y origen fundamental (aunque no único) en la expresión de la voz humana y que ha seguido una evolución paralela a las demás manifestaciones culturales”¹.

Otro elemento a considerar para el rechazo generalizado, consecuencia de lo anterior, también se debía en gran parte al planteamiento metodológico: ¿cómo lo enseño, lo ordeno? O, en gran parte, al convencimiento estético: ¿Para qué enseñar lo que a mí no me gusta y no conozco? Indudablemente cualquier otro razonamiento del tipo: ¿estamos educando al niño en la realidad de su tiempo?, ¿potenciamos la sensibilidad auditiva del niño?, ¿le sirve para su desarrollo personal?, etc., quedaba fuera de todo análisis o reflexión posible.

Movido por experiencias propias con mis alumnos y grupos musicales, en este ámbito de reflexión, pensé que podría ser interesante estructurar un proceso de educación musical a base de los modelos musicales del S. XX, a través de un trabajo de investigación con un grupo de trabajo, que permitiera analizar datos concretos para establecer consecuencias objetivas de la relación del grupo de trabajo (niños) con modelos musicales atípicos para ellos. Desde un primer momento entendía que el enfoque debía dirigirse hacia un doble objetivo: a) la valoración estética de la música de nuestro tiempo; b) el desarrollo de las aptitudes musicales del niño. Es decir, enseñar a degustar una estética rechazada, en general hasta ahora, y analizar si los procesos educativos con este tipo de material podían influir en el desarrollo de las aptitudes musicales, incluso en las de estéticas diferentes.

Mi experiencia en actividades anteriores, tanto en el aula como en montajes específicos, me hacía ser optimista con el proyecto. De forma intuitiva, creía que la receptividad auditiva del niño debería estar abierta a nuevas propuestas, y la aceptación y planteamiento crítico ante modelos no tradicionales o más bien diferentes, o simplemente nuevos, en muchos casos sólo habría de ser cuestión de tiempo. En estas

¹ ADORNO, Theodor W. *Sobre la música*. Introducción de Gerard Vilar.—Barcelona : Paidós, 2000, p. 10.

experiencias anteriores, había observado que para los niños, los objetos sonoros, eran extraños o diferentes hasta que reaparecían, y su aceptación o rechazo se debía sobre todo a la buena o mala funcionalidad artística que podían desempeñar y al planteamiento de preparación y de presentación .

Para cubrir un campo específico de la educación, entendí que el proyecto debía limitarse a una edad concreta. Dentro de la actual Enseñanza Obligatoria elegí la etapa de E. Primaria (6 a 12 años) por varios motivos:

- Por el derecho que asiste al niño en la etapa de Enseñanza Obligatoria a ser educado de acuerdo al tiempo en que vive.
- Por entender que en la etapa de educación general es donde más importancia adquieren las propuestas de adquisición de hábitos.
- Por la enorme importancia que para mí, y parece que para todo el mundo, tiene la educación musical en la Educación Primaria.
- Por el abanico de edades que cubre este período educativo.
- Porque el desarrollo evolutivo del niño debe estructurarse desde el tiempo en que vive.
- Por mi vinculación a la formación de profesores especialistas en educación musical para esta etapa.

Los objetivos generales, por tanto, de esta investigación han sido: a) realizar un estudio evolutivo de la relación del niño con la música del siglo XX, y b) un estudio de intervención, con un grupo de sujetos, para observar en qué grado el trabajo con modelos estéticos contemporáneos puede modificar la comprensión de los niños del mundo musical.

Para ello esta tesis se estructura en dos partes. En la primera se ha realizado un estudio teórico sobre la música que va desde el contexto cultural de ésta, hasta los modelos de actuación posibles con modelos contemporáneos. Previamente se ha realizado un breve estudio sobre la educación musical desde las metodologías vigentes, las aptitudes musicales del niño y la situación de la educación musical en el actual sistema educativo, así como las investigaciones precedentes afines a este trabajo. Es decir un proceso que va desde lo general del hecho musical, hasta lo particular de la actuación en el aula, y concluye con la formulación de las hipótesis generales de investigación.

La segunda parte se estructura en cinco capítulos. En primer lugar, capítulo 6, se presenta el proceso de análisis y elaboración de los cuestionarios utilizados. En ella se

justifica la presencia de cada ítem, así como su contenido estético y el objetivo pretendido.

En segundo lugar, en el capítulo 7, se desarrolla el estudio evolutivo con una descripción del sujeto de estudio y el análisis de los datos. Este estudio evolutivo se ha realizado con niños de 6 a 12 años de 2 colegios públicos: C. P. Alhambra y Herrera Oria, ambos en Madrid. De cada edad se han escogido 24 niños (12 por colegio), igualando también el número por sexos, 50% de cada uno. Es decir un total de 144 niños y niñas de 6 a 12 años.

A continuación, el capítulo 8, se dedica al estudio de intervención con un grupo experimental, con similar estructura al segundo capítulo de esta parte. Para el grupo de intervención, las posibilidades de elegir por sexos y edades no ha sido posible. Debido a las dificultades en disponer de un grupo para la experimentación, más o menos homogéneo, se optó por trabajar con un grupo ya existente.

Tuve la suerte de disponer de un grupo organizado previamente en torno a una actividad musical: el trabajo coral de una Escuela de Música en Villacañas (Toledo). Esta actividad, voluntaria en la Escuela, reúne a niños de variadas edades (5 a 15 años). Esto es lo que hizo que la franja de edad en torno a Educación Primaria, comentada anteriormente, se ampliara en los extremos. No obstante, más que considerar esto un inconveniente - tampoco tenía otra opción - me pareció que podría mejorar, un poco el muestreo, en el análisis por edades, tanto en la adolescencia como en la etapa infantil. A pesar de estas características del grupo de trabajo, no encontraba especiales desventajas el analizar la reacción estética y el desarrollo de aptitudes musicales de la música "actual". Más bien era al contrario.

El único inconveniente, pero para mí valorado de una manera positiva, era el dirigirse a niños con un espectro de edades tan grande y en períodos de desarrollo evolutivo tan diferentes. Mi actitud positiva se debía a pensar que en una situación ideal, en edades similares, los resultados serían todavía mejores. También, el buen entendimiento entre los componentes del grupo, mostró que las diferencias de edades resultaban en bastantes ocasiones más una ventaja, y que incluso mejoraban el trabajo de socialización del conjunto.

En este sentido, el hecho de ser un grupo de un entorno rural beneficiaba al proyecto. Por un lado, podría argumentarse negativamente en cuanto a que, al estar más alejados de los focos grandes de la cultura (grandes ciudades), rechazarían con más fuerza modelos diferentes. Pero la realidad, o la percepción que tuve, es que son niños

menos maltratados por el entorno social de consumo y modas, que todavía viven el ambiente sano de la calle, con sus juegos y ritmo más vital y creativo, y que mantienen un cierto espíritu de sorpresa y de ilusión ante las "novedades" de fuera. Mi agradecimiento a todos ellos y especialmente a los padres y a su profesora que me los "prestaron", sin saber dónde se metían, asumiendo el riesgo.

Finalmente, el capítulo 9 está dedicado a las conclusiones sobre esta investigación. En ellas se hace una reflexión basada por una parte en los resultados de los cuestionarios en los tres grupos estudiados, y por otra desde la observación con el grupo de intervención. Las conclusiones tienen como soporte todo el bagaje musical del pasado, tanto desde el punto de vista antropológico como cultural del hombre.

Cierra esta tesis una bibliografía así como un anexo con el modelo de los diferentes cuestionarios empleados con los sujetos de estudio.

PRIMERA PARTE

“ De estas consideraciones, en efecto, resulta evidente que la música puede imprimir una cierta cualidad en el carácter del alma, y si puede hacer esto es evidente que se debe dirigir a los jóvenes hacia ella y darles una educación musical”²

1.- LA MÚSICA EN EL CONTEXTO CULTURAL

1.1 Antropología musical

La necesidad de expresión musical siempre ha estado ligada al hombre y a su desarrollo social y personal. Estas palabras de Aristóteles definen claramente la importancia que ya tenía la música para los sabios de la antigüedad. Pero esta afirmación de Aristóteles no es un hecho aislado en la historia de la humanidad, pues el fenómeno musical ha sido, y es, un componente básico de todas las sociedades. No ha habido tribu, ni pueblo, por pequeño que sea, que no haya tenido la música integrada en sus ritos o en su vida diaria. “La producción musical de las culturas exóticas pertenece a aquel tramo del camino en que ningún sonido se concreta sin un impulso interior, en que ningún fenómeno sonoro se encuentra aislado y separado de las tensiones comunes de toda la colectividad, de los sentimientos de cada uno de los miembros de la comunidad. (...) Que no existe un solo camino sino muchos, muchas formas de creación y muchos sistemas tonales, y que la música, más estrechamente enraizada en la manera de sentir y de actuar del hombre que cualquier otra de sus exteriorizaciones, llega a ser tan variada como la vida misma”³. Del mismo modo es un reflejo de la etapa histórica en que se da.

² ARISTÓTELES. *Política*.— Madrid : Gredos, 1988, libro VIII párrafo 1340b, p. 469.

³ SACHS, Curt, *Musicología comparada*.—Buenos Aires : Universitaria de Buenos Aires, 1966, p. 9.

Cada cultura desarrolla sus propios baremos de estética y utilidades funcionales en la comunidad. Cada miembro de ésta necesita conocer la música de su entorno porque forma parte de sí mismo y de la misma esencia de la cultura al que sirve y de la que se sirve, además toma de ella, en parte, su identidad. Igualmente, sobre todo en nuestros tiempos, desde la utilización agresiva, y muchas veces con un fin consumista, debe aprender a tener una actitud propia y crítica para no encontrarse indefenso ante el bombardeo a que es sometido. Esta actitud sólo es posible a través de una formación, al menos básica y acorde con el momento histórico, en la enseñanza obligatoria desde los primeros contactos del niño con el mundo y el entorno sonoro que le rodea.

Difícil es precisar por qué surge la música, cuál fue su origen, y cómo ha llegado a formar parte de las distintas sociedades. No parece que la música sea algo natural con la que el hombre haya nacido, más bien parece el resultado del desarrollo de las civilizaciones que se enmarca dentro del espectro cultural. No obstante su presencia en el hombre, hace pensar que quizá la expresión sonora sea una necesidad vital del homo sapiens.

En el origen, palabra, movimiento y música parecen hechos inseparables; los instrumentos aparecerán como una manera de reforzar, disfrazar, o de darle más eficacia a la voz y al movimiento de la danza. La música se manifiesta como actividad vital, como un resorte de los comportamientos humanos. El lenguaje y el sonido son vehículos para el recurso expresivo.

Tampoco es fácil establecer cuáles son los límites de la música, dónde empieza y dónde termina; cuál es la frontera que marca la diferencia entre hablar y cantar. Desde un punto de vista, la situación de la música puede ser comparable a la del lenguaje, representa un hecho social y de alguna manera sigue un mismo planteamiento sistemático. En el caso de la música, ésta es también un arte. La evolución que ha seguido ha estado sujeta a múltiples vicisitudes tanto sociales como geográficas y culturales.

Así, de todos los comportamientos humanos, el que da origen a la música, es quizás uno de los más complejos. Tanto cultural como institucionalmente no puede ser entendido más que desde su aspecto social. Próximo al lenguaje, el hecho musical, al igual que el ejercicio físico, es una técnica corporal; producida por el cuerpo, actúa al mismo tiempo sobre él. Está estrechamente ligado a las emociones, las pasiones, y de alguna forma, en su sentido natural, a los ciclos biológicos del hombre. La música no es

un hecho aislado con valor único, sino que participa de una multiplicidad de aspectos a los que alimenta y de los que se nutre. Sólo es posible explicar las diferentes evoluciones de la música desde la diversidad de culturas.

Esta vinculación a lo físico habrá motivado que sea una de las primeras expresiones artísticas. "De todas las artes, la música junto a la danza, es probablemente una de las más antiguas por su estrecha relación con las manifestaciones corpóreas, una de las más tempranas. Las manifestaciones fonéticas, con el juego de los gestos de la mímica, son los primeros medios expresivos de comunicación entre los hombres"⁴. Sin embargo, es difícil saber cómo se produce el paso del lenguaje y del gesto al canto y la danza. Los psicólogos lo derivaron de las manifestaciones expresivas de los animales, buscando en ellos los inicios del arte, como sucede con el canto de los pájaros (Darwin, "El origen de las especies"). Sin embargo la diferencia radical entre la posible música de los animales y la del hombre está en la "voluntad plasmadora"⁵; mientras que para los animales es un reflejo instintivo, en el hombre hay una intención interior sujeta a sus múltiples motivaciones.

En algunos casos la música procedía de los ritmos naturales que se desarrollaban en los trabajos materiales así como de los estímulos colectivos con aclamaciones en el trabajo en grupo. Pero sólo en sociedades relativamente avanzadas con un desarrollo en la organización colectiva, en la que los movimientos repetitivos y uniformes como remar, tirar de objetos pesados, etc., era posible acompañarse rítmicamente con el cuerpo, las palmas, etc.

En otras manifestaciones el canto procede del lenguaje en tono elevado, como una forma de expresar algo, como por ejemplo sentimientos, de una manera inaccesible al lenguaje. En otras situaciones sólo es una especie de grito que no llega a ser canto sino un lenguaje en un tono diferente al hablado. Para otros el proceso de conversión del lenguaje se da "cuando pequeños motivos hablados son repetidos varias veces. Mediante la repetición, el motivo hablado de determinadas palabras llega a un ritmo fijado sobre un nivel tonal y con ello queda 'plasmado' "⁶. Esta opinión parece bastante lógica, y bastaría hacer la experiencia con cualquier lengua moderna. Una repetición en ostinato de cualquier frase, acabaría marcando una serie de diferencias en

⁴ HAMEL, Fred & HÜRLIMANN, Martin. *Enciclopedia de la Música* (3 vol.).— Barcelona-Buenos Aires-México D.F. : Grijalbo, 1984, p. 735.

⁵ *Ibid.*, p. 738.

⁶ *Op. cit.*, p. 736.

alturas y ritmos, con lo que el paso de lenguaje hablado a música estaría bastante próximo. Muchos de los resultados sonoros que se darían en estas fases, seguramente, no estarían muy alejadas de determinadas corrientes vanguardistas del siglo XX, como la utilización de la voz que hace Luciano Berio en obras como la *Secuencia III* para voz de soprano.

Este automatismo, que llega a ser inconsciente, de la repetición va generalmente acompañado de un estado especial positivo de energía y muchas veces asociado a movimientos corporales como correr, dar vueltas, golpear, etc. Esta acción musical, en sus orígenes, no habla de artistas solitarios; expresa lo que cada cual es capaz de manifestar y lo que emociona a todos de la misma manera. No es creación individual, sino vital, espontánea y necesaria para el grupo en su totalidad. Sólo más tarde la música adquirirá los caracteres de “intelectual” y “artística”. Los pueblos nunca abandonan la práctica de una música que es parte de su propia identidad. Esto explica la subjetividad de la apreciación musical en la que según la relación que tengas con ella así la sientes. Por eso no “oirán” lo mismo en una “Soleá” una persona del norte de Europa que un andaluz.

Sin embargo en las investigaciones que se han hecho de músicas primitivas, lo más impresionante es la gran uniformidad de ideas que, a pesar de las numerosas variantes geográficas e históricas, nos lleva a pensar en un origen común. Con todo, no es fácil averiguar si esa homogeneidad proviene de un estado elemental de la psicología humana o se formó por uno o más ciclos determinados. Ya en los mitos de la creación se relaciona a la génesis del mundo con un elemento acústico. “En el momento en que Dios manifiesta la voluntad de crear algo, emite un sonido ya sea a través de un suspiro, un grito, un canto, un trueno, o tocando un instrumento musical”⁷. La fuente de la que mana el mundo es siempre una fuente acústica.

La música está profundamente arraigada en la sociedad, hay una influencia y un intercambio mutuos; podríamos pensar que no hay sociedad sin música. No hay funeral ni sacrificio ofrecido a los ancestros, ni una caza, etc., que no sea ocasión de un hecho sonoro. O, mejor dicho, que no requiera el concurso indispensable de una acción musical. En este sentido basta darse una vuelta por las zonas rurales de España (ya no

⁷ SCHNEIDER, Marius. “Le rôle de la musique dans la mythologie et les rites des civilisations non européennes”. En: *Histoire de la Musique*, Vol. I., Gallimard, 1960, p. 132.

demasiadas), para ver cómo en bastantes pueblos todavía se puede escuchar a los ancianos: cantos de labranza, de boda, de quintos, etc., en relación con las diversas actividades que realizan.

La música es una actividad dentro de la organización social, la vida material, las técnicas de subsistencia, la religión, la magia, la medicina, la reproducción. Cada canción o ritmo tendrá una función determinada, y en bastantes casos no cualquier música sirve para cualquier función; algunos grupos sociales nunca cantarán un canto funerario sino es en un entierro; en otro contexto no tendría sentido. Actualmente la funcionalidad de la música, sobre todo la de tiempos pasados, puede que no sea la única razón para su utilización. La función cultural ha pasado a sustituir, en la mayoría de los casos, a la original.

En antiguas civilizaciones, la danza y la música no eran más que dos aspectos de una misma actividad. En algunos pueblos lo sonoro tiene un comportamiento que abre el acceso al mundo sobrenatural. En el teatro de sombras de Indonesia, el director y los músicos de la orquesta están en estado de trance. Los Chamanes de Siberia y hombres médicos del Africa Austral, deben sus poderes mágicos a la acción conjunta de sus cantos y de sus instrumentos. En la actualidad estos "poderes" de la música tienen su continuación en la musicoterapia.

Los instrumentos son también un signo de valor social, algunos son insertados en ciertos ritos, en otros son excluidos, otros son prohibidos. En el culto cristiano de la alta Edad Media no se admitían los instrumentos en la Iglesia por considerarlos de origen pagano y provocadores de placeres sensuales. Incluso la mujer tuvo prohibido cantar en los actos litúrgicos.

La música, en algunas culturas, asume también una importante función simbólica dentro de una concepción general del universo. Esto se diferencia de la música "cultura" occidental, en la que ésta tiende a constituirse en una especialidad cerrada. Su sentido viene a ser "el arte por el arte".

Dentro de sus variadas doctrinas filosóficas, en algunas civilizaciones, como la India, las reflexiones sobre la naturaleza de la música y sus aportaciones respecto a la idea del cosmos, del hombre, de la moral y de la religión, tienen un sitio tan importante como la propia acústica del sonido. Establecen un paralelismo entre la relación matemática de la longitud de los tubos y cuerdas, y su valor terapéutico sobre el humor y los sentimientos, en este sentido unen la música a la medicina. Esto, sin embargo, no

excluye un valor artístico. También es arte, sólo que con una primera misión funcional y simbólica.

No se canta una canción o una melodía triste para una actividad alegre, o al revés. Esto conlleva una selección estética, por el simple hecho de admitir o rechazar ciertas músicas para determinados ritos. Algunas músicas dejan de ejecutarse por no cumplir con la función para la que fueron destinadas. Hay una especie de selección natural en función de su operatividad. La propia colectividad selecciona las músicas más útiles.

Hay un elemento mágico en el valor musical. El canto y la danza sirven como mediadores de deseos: lluvia, acabar con una enfermedad, fertilidad, etc. Se consigue también un estado sobrenatural, mediante el cual el "embriagado" por el canto y la danza se convierte en mago. Se venera al sol, a la luna, la llegada de las estaciones. Para muchos pueblos la creencia en su influjo es necesaria: ya que sin ese mundo astral no se darían los ciclos celestes, ni se pescarían peces, ni maduraría la fruta. "El canto y la danza se convierten así en un factor gracias al cual se conservan el mundo y la vida"⁸. Estas posturas pueden verse actualmente, no quizá como magia, pero sí en la respuesta a algunas propuestas sonoras. Así oímos decir a gente que se ha sentido "transportada", "extasiada" por la música en muchos casos, y en otros, al contrario, puede provocar, junto a factores ajenos a la música, violencia colectiva.

Seguramente, la música pudo significar para los pueblos algo de lo que ellos no eran conscientes. Así servía de integración dentro del grupo, de reafirmación y de ayuda psicológica ante la incompreensión del mundo. Cumplía una función de integración social del individuo en el grupo. Algunos de estos componentes pueden verse en la actualidad, con una función similar, en el grupo escolar de no importa qué edad.

La evolución del valor musical está enmarcada dentro del concepto de magia que los pueblos desarrollan. Un ensanchamiento o apertura de este concepto acercará cada vez más la música a una idea más próxima a la artística y más distanciada de la magia.

Los contactos entre pueblos y las influencias y dominios de unos sobre otros provocaron cambios o evolución en el repertorio. En otros casos la pérdida de fuerza mágica hizo que se perdieran en el tiempo la música de algunas ceremonias. En algunas ocasiones el de determinados utensilios y canciones se mantiene con un significado

⁸ HAMEL, Fred & HÜRLIMANN, Martin. *Op. cit.*, p. 737.

diferente, pero que entronca con el original. Así, por ejemplo, "la utilización de sonajas para jugar en los niños en la actualidad, parece que tuvo su precedente primitivo en la función de ahuyentar a los espíritus"⁹.

En civilizaciones más avanzadas, los cantos amorosos solían ser cantos mágicos para provocar el amor recíproco. Los cantos en grupo aparecen como trabajos que necesitan de la colectividad. Los conceptos de afecto, emoción e ideas determinadas del hombre, son un producto de la cultura moderna y únicamente cuando la música, desprovista de la condición mágica, se ha convertido en arte puro. Sin embargo es difícil pensar una creación, aunque sea funcional, que no sea afectada por un sentimiento humano.

Un ejemplo claro de la utilización funcional de la música y su relación con la simbología, se encuentra en la música china. Los cinco sonidos principales de su sistema musical emparejan con las cinco regiones del mundo, estaciones, edades de la vida, elementos, colores, etc.



Fig. 1.1 Sonidos de la escala pentatónica china

| | | | | |
|--------------|------------|---------------|------------|----------|
| Centro | Oeste | Este | Sur | Norte |
| Todo el año | Otño | Primavera | Verano | Invierno |
| Toda la vida | Edad viril | Edad infantil | E. Juvenil | Vejez |
| Todo el día | Tarde | Mañana | Mediodía | Noche |
| Saturno | Venus | Júpiter | Marte | Mercurio |
| Tierra | Metal | Madera | Fuego | Agua |
| Amarillo | Blanco | Azul | Rojo | Negro |
| Dulce | Agudo | Agrio | Amargo | Salado |
| Ideas | Inquietud | Ira | Alegría | Miedo |

⁹ *Op. cit.*, p. 739.

En esta escala pentatónica, que se puede formar desde cualquiera de estos cinco sonidos fundamentales, las melodías Kung proporcionan buenos pensamientos, las Kio son provechosas para los jóvenes creando un ambiente guerrero, al mismo tiempo que presagian larga vida, las Chi dan alegría y favorecen las conquistas amorosas, las basadas sobre Yu producen miedo y las de Shang tristeza.

En esta cultura no se da el tipo de artista occidental dedicado a la libre creación, los modelos creativos los impone la tradición. Sus melodías no pierden totalmente su carácter mágico.

Una evidencia de la identificación de una ordenación sonora con una cultura, y por ende del individuo que vive en ella, como sucede con cualquier manifestación artística, es la pequeña diferencia entre una escala japonesa y una escala china. Su atenta audición nos sitúa en cada caso en el país de origen.

China



Japón



Fig. 1.2 Diferencia entre la escala pentatónica china y japonesa

El hecho musical está, pues, arraigado en el hombre y en la sociedad desde siempre. Es un valor que ha acompañado al desarrollo de las culturas y ha evolucionado con ellas, estando siempre en el hombre como algo absolutamente imprescindible para la condición humana. El hombre no es completo sin una interacción con la música y todas las demás relaciones globales. La música ha sido, y es, una necesidad humana;

nadie puede quedar al margen de una participación con ella en el nivel en el que pueda relacionarse. Por eso una sociedad que se considere culta y moderna, de la misma manera que se sirve de la técnica de su tiempo, debe conocer el arte que en él se crea, y no puede quedar al margen de una educación musical actualizada y englobada dentro de elementos que contribuyen al desarrollo del ser humano.

1.2 La música en Occidente

Puesto que estamos refiriéndonos siempre a la música como hecho cultural, y aunque cada más vez las fronteras geográficas y culturales tienden a desaparecer, en esta relación de la música con el hombre, creemos coherente una reflexión sintética de la historia de la música de Occidente. Supone un soporte necesario en este proceso de investigación, como guía hacia la relación final de la experiencia musical del niño de nuestro entorno. La cultura musical de Occidente debe entenderse como base, y por supuesto abierta a otras culturas, en la educación musical del niño occidental.

Hasta Platón, las ideas sobre la música en Grecia oscilaron entre diversas teorías. Se valoraban los poderes sobrenaturales de la música y la magia, así como la mística pitagórica de los números y su relación con la música. Por otra parte, eran muy consideradas las virtudes educativas de la música en el sentido ético-político así como la antigua creencia sobre el poder hedonista del arte musical en el que el placer es el fin supremo.

Platón recoge toda la especulación anterior y constituye a la música, por sí misma, en uno de los puntos centrales de su filosofía. El problema musical se expone en todos los diálogos platónicos, y con mayor fuerza en los diálogos más importantes: *La República, Las Leyes, Fedón, Fedro*. En ellos "Platón parece oscilar, (...), entre una condena radical de la música y una consideración de la misma como suprema forma de belleza, y por tanto de verdad"¹⁰.

En *Las Leyes* se menciona a la música como herramienta educativa imprescindible junto a la gimnasia, en la que aquélla serena el alma, mientras la gimnasia se ocupa del cuerpo. La música, para Platón, puede ser también ciencia y

¹⁰ FUBUNI, Enrico. *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*.-- Madrid : Alianza, 1990 (2ª ed.), p. 56.

acercarse a la filosofía hasta el punto de identificarse con ella y concebirla como dialéctica y suprema sabiduría. En el mito de la cigarra aparece como un don divino del que el hombre puede apropiarse sólo cuando alcance la sabiduría. Parece que para Platón belleza y sabiduría se enlazan en el nivel más elevado, que es el de la música. La armonía de la música se relaciona con la armonía del alma y la del universo. Es un instrumento educativo y cognoscitivo. La música se convierte en el símbolo ideal de unidad entre alma y universo. La armonía musical, dice en el *Timeo*, es la forma más elevada de educación y de conocimiento, dado que el alma del mundo está formado por las mismas relaciones y leyes de la armonía musical.

Platón se mueve entre la música real y la inteligible. La relación entre estas dos músicas parece estar en el concepto de educación. En el diálogo *Protágoras* plantea que la formación para la palabra y la acción debe realizarse desde la educación del ritmo y la armonía, ya que éstos elementos musicales son necesarios para la vida humana.

Aristóteles retoma el pensamiento platónico, pero transforma en profundidad el espíritu del mismo al introducir aspectos del pensamiento hedonista. Para éste, la música tiene como fin el placer, representando como tal un ocio. La inclusión en la educación la justifica como medio para mejorar los momentos de ocio. Define la música como un acto liberal y noble, y diferencia el acto de escuchar y el acto de ejecutar, en que la primera es propia de un hombre libre mientras que el ejecutar es un trabajo manual fuera de una educación liberal.

Alrededor de estos dos puntos se mueve el discurso sobre la música en el libro VIII de *La Política*. La ejecución musical es solamente un primer eslabón, una preparación para el acto de escuchar, para una acción más elevada: la capacidad de juzgar la música misma.

El valor educativo es por tanto un puente para un estado más elevado. Aristóteles admite todas las armonías o escalas siempre que sean ejecutadas en el momento oportuno. A cada modo le asigna unos valores para la educación de los jóvenes, justificando así los diferentes objetivos de la música a los que se llegará mediante los diferentes modos. De esta manera, del modo Frigio, opina que es orgiástico y pasional, mientras que el Dórico expresa un carácter viril y por esta razón conviene con preferencia a la educación de los jóvenes. El Lidio implica orden y educación, y conviene por tanto a los niños. De alguna manera, esta teoría no está tan alejada de la anteriormente mencionada en China sobre los diferentes sonidos de una escala pentatónica.

La aceptación del placer como un hecho unido a la función musical, confirma el concepto estético-hedonista, persistiendo como arma de doble filo en el transcurso de la historia de la música; San Agustín es un ejemplo claro de esto. Se da una síntesis ecléctica, con tendencia a acentuar los aspectos psicológicos y empíricos del fenómeno musical.

En Roma penetró muy pronto la música de otros pueblos. El arte musical degeneró hasta convertirse en una forma de agradar a los sentidos; la finalidad que perseguían era exaltar el goce de la vida. La música no podía faltar de ningún festín por pequeño que éste fuera. Hasta las modestas comidas íntimas serán consideradas incompletas sin música. No había acontecimiento público, religioso o teatral, que no exigiera la interpretación de alguna música. La enorme actividad musical necesitó de numerosas escuelas de música, a las que los patricios enviaban a sus hijos.

En la época de Marco Terencio Varrón (116-26 a.C.), la música figuraba entre las disciplinas educativas. La geometría y la música estaban asociadas como disciplinas científicas que más tarde subsistieron a través de la Edad Media.

Durante el Imperio, la música llegó a tener tal consideración como adorno de valor social, que varios emperadores se dedicaron a ella. Adriano, Caracalla, Antonino Pío, Heliogábalo y Alejandro Severo fueron hábiles cantores. Nerón deseaba ser considerado como verdadero artista entre los profesionales y en su lecho de muerte expresó de esta forma su último pensamiento: ¡Qué artista perece conmigo!

La música ocupa un lugar importante en la Edad Media. Filósofos tan importantes como San Agustín y Boecio la incluirán en sus tratados. El estudio de la música de esta época pasa, necesariamente, por la Iglesia, ya que ésta es la que aporta información documental precisa y es para la que mayoritariamente se escribe y se utiliza.

La música se encuadra como una rama de las matemáticas, y ésta es la razón por la que se enseñará en el *quadrivium*: aritmética, geometría, astronomía y música. Aunque su valoración sólo podía darse desde una perspectiva religiosa; se aceptaba si ayudaba al hombre en su objetivo supremo: el acercamiento a Dios. El valor sensual será fuente de controversias sobre todo en San Agustín. La Iglesia asume el papel de vigilar el alcance de la música; ahora ésta no valdrá por sí misma, debe contribuir a la edificación de fieles y será útil mientras sirva a los fines de la Iglesia. Para los primeros

cristianos la música tiene su fin en la gloria de Dios. La aceptación del latín como lengua favorecerá la unidad litúrgica.

A través del canto litúrgico colectivo los primeros padres de la iglesia se tuvieron que enfrentar a la reacción que ésta provocaba en el grupo. El canto litúrgico asimila por una parte la tradición pagana grecorromana y del otro la hebraica, el canto sinagoga. Esta adaptación creará una serie de problemas y posturas contradictorias. Por un lado, la música será considerada "fuente de corrupción, instrumento endemoniado, aunque también potente medio de elevación espiritual, imagen de la armonía divina"¹¹.

Los primeros padres distinguen claramente entre música pagana y música cristiana como instrumento de salvación. Clemente de Alejandría (150-200), opina que la finalidad de la música es la de cristianizar a todo hombre que no lo fuera y desaprueba el uso de instrumentos, por considerar que despertaban ecos de las fiestas paganas y del teatro obscuro.

Para San Basilio (330-379), el canto sacro asume la función de instrumento auxiliar de la oración, y San Juan Crisóstomo (345-407), ratifica el valor educativo de la música otorgado por Dios. San Jerónimo (340-420), cree que en el canto hay un valor religioso, como principio de interioridad, en el que en un silencio extremo, por el canto interior podemos acercarnos a la armonía cósmica. Esta precisión sobre el silencio es también un elemento de distinción entre canto pagano y canto cristiano.

Pero será San Agustín (334-430), quién sistematizará de una forma más coherente las concepciones de los autores anteriores en uno de los tratados sobre música más importantes de la Edad Media: *De Musica*.

Aunque recelaba de la influencia sensual de la música, sin embargo atribuyó parcialmente su conversión al encanto de los cantos eclesiásticos. A pesar de que se contradice a menudo, no duda en incluir a la música, de forma destacada, entre las ciencias. Su concepto de la música estaba sujeto a leyes y ordenamientos matemáticos. Según él, no podía considerarse culto un individuo sin estudiar la música junto a las otras ramas científicas.

Entiende la música como una síntesis y expresión de la devoción cristiana, intermediaria entre Dios y el hombre. Por eso valora su función en la conversión de paganos y la participación en los oficios con el canto.

¹¹ *Op. cit.*, p. 81.

San Agustín no niega el placer que pueda generar la música, aunque considera que debe mantenerse un control sobre él; éste no debe ser un fin en sí mismo, debe acoplarse a la comprensión racional de la música. Este placer es una consecuencia de la conexión entre las sucesiones numéricas y temporales, y no debe ser repudiado siempre que sea un proceso hacia la belleza eterna. Así la belleza, dependiendo de la actitud del hombre ante ella, es tanto instrumento de condena como de elevación.

Este dualismo lo acusará el propio San Agustín como verdadero drama en su obra *Las Confesiones*. Éste oscila entre el placer sensible peligroso de la melodía y la aceptación de ésta como símbolo de fe y verdad eterna. Este drama se produce en él por su natural fascinación hacia los sonidos de un lado, y los frenos moralistas generadores de una fuerte censura adversa a todo placer sensual del otro. Esta doble vertiente del sonido será una constante en el período medieval: el valor místico de la música frente al poder sensual de ésta. Ambas concepciones se irán entrelazando de modo variado y oponiéndose una a otra durante todo el medievo cristiano e incluso más allá de éste.

Boecio (480-524), un siglo después del tratado *De Musica*, escribió su obra *De Institutione musica*. En él afirma que si se poseen facultades perceptivas, la música es consustancial tanto a la naturaleza humana como a la animal. Como para San Agustín, la música es ciencia, y siguiendo la línea de Platón, es un poderoso instrumento educativo. Según su utilización, así serán sus beneficios. Considera, también, que el poder analítico de la mente es superior al discernimiento de los sentidos, y por tanto, que el músico teórico es superior al práctico. Esto justifica la división que hace de la música en tres géneros: mundana, humana e instrumental. Hay debajo de esta división una infravaloración de los sentidos; para Boecio la primera es la única verdadera, mientras que las otras dos sólo reflejan el cosmos y su armonía. No obstante, no excluye el papel desarrollado por los sentidos aunque en sumisión con respecto a la razón.

San Isidoro de Sevilla (560-636), define la música como ciencia de todas las ciencias, punto de convergencia de dos mundos: el ético y el intelectual. Con San Isidoro termina un importante eslabón mediador con los clásicos.

A partir del S. IX comienza lo que podía llamarse teoría y ciencias medievales de la música. Desde el siglo VII hasta el Renacimiento hay una lenta evolución en la que la música se va alejando de la realidad teórica y estética de Boecio. El interés por la religiosidad se va perdiendo, al mismo tiempo que crece el interés por los problemas prácticos de la composición y la interpretación. Hay una nueva conciencia a través de los diversos estilos musicales: entre el viejo y el nuevo, entre la tradición gregoriana y

la polifonía naciente. El interés se irá inclinando “por los verdaderos problemas técnicos de la música con todas sus implicaciones de carácter didáctico”¹².

La aparición de las primeras manifestaciones polifónicas, con sus dificultades técnicas, incorporan nuevas teorías pero basándose preferentemente en el aspecto práctico. Guido de Arezzo, comentará en su tratado *Regulae Musicae* que los libros de Boecio sólo son interesantes a los filósofos, no para los cantores. Se observa ahora un recelo hacia quien no conozca la música de una forma práctica.

Los teóricos, como Engelberto (†1331) en su tratado *De Musica*, profundizan más en los problemas técnicos, configurándose la música como una disciplina cada vez más autónoma. La nueva postura, más empírica y realista, se decanta como ciencia, pero como ciencia de los sonidos percibidos por los sentidos y no como ciencia de los sonidos producidos por los movimientos de los astros.

En el S. XIII, una característica común a todos los tratados es el reducido interés del aspecto filosófico y especulativo de la música. La práctica polifónica centrará la mayor atención. Da comienzo una decadencia progresiva de la concepción teológica-cosmológica y, nace por el contrario, un concepto estético basado en el arte y su capacidad.

La belleza musical, que antes se analizaba desde una categoría físico-matemática, asume ahora un colorido más terrenal y laico con proyecciones psicológicas. Está ya presente la dimensión subjetiva de la música, y las definiciones de consonancia y disonancia no son formuladas en términos numéricos sino psicológicos: consonancia es lo que da placer al oído, y disonancia es lo que no da placer.

Durante el **Renacimiento**, el humanismo revaloriza la importancia del hombre frente a la constante presencia divina; este hecho favorece un mayor desarrollo de los temas musicales profanos al no depender el compositor exclusivamente del poder eclesiástico. La creación de las capillas, dependientes de nobles y príncipes, favorece este hecho.

El nuevo ambiente cultural del Renacimiento, aunque con cierto retraso, se proyecta también sobre la música. El hermetismo medieval deja paso a las teorías humanistas, en el sentido renacentista del término. Surge la necesidad de “reducir la

¹² *Op. cit.*, p. 108.

distancia entre teoría y praxis, así como la necesidad de elaborar una concepción de la música más coherente con la nueva realidad histórica del momento”¹³.

Zarlino (1517-1590), busca los fundamentos para la racionalización sólida de la música. Para éste, el criterio de verdad lo aporta la naturaleza, y su fundamento se encuentra en la racionalidad. El asentamiento del sistema bimodal junto con los sonidos armónicos, dan la oportunidad a Zarlino de demostrar la existencia natural del acorde que tanto juego dará posteriormente. El planteamiento básico de Zarlino en sus investigaciones es que la música es algo natural, de carácter matemático, y tan sencillo como la propia naturaleza; la música es como un espejo de la naturaleza.

Se da en este periodo una separación cada vez mayor entre quien escucha música y quien la hace; es un proceso con objetivo laico que lleva a primer plano el hecho de que la música debe procurar placer “moviendo los afectos”. En este proceso se encuentra también el desarrollo de la música instrumental; el intérprete debía tener cada vez más un elevado grado de refinamiento y habilidad para satisfacer al elemento pasivo, o sea al oyente. El intérprete ya no es aquel trabajador manual de la Edad Media; ahora ejecuta, y con frecuencia compone, medita y teoriza sobre la música.

En esta etapa se inició un proceso de integración de la música en la cultura humanista, apelando a los motivos culturales comunes a todas las demás artes presentes en la antigua Grecia: sencillez, claridad y racionalidad. Zarlino, en este sentido, se planteó una teoría semántica de la música, basada en las propiedades *naturales* de los sonidos y de los intervalos que, en su proceso de desarrollo, tendrán su punto culminante en el Romanticismo. La finalidad de la nueva música, mover los afectos, necesitará de un soporte sencillo y racional; éste será el de la monodía acompañada y con ello todo el lenguaje armónico. Lenguaje más verdadero ya que se basa en la naturaleza. Es una nueva música que no sólo es placer para los sentidos sino que principalmente es expresión e imitación de los afectos.

En el mundo luterano, la música tiene valor autónomo en tanto puede elevar el alma sólo a través de sí misma. El placer que produce es considerado un don divino. Lutero, en su obra *Pensamientos sobre la música*, dice “La música es, más o menos, una disciplina que hace a los hombres más pacientes y dulces, más modestos y racionales (...). Ningún arte puede alcanzar el nivel de la música (...). Es absolutamente necesario prestar cuidado a la música dentro de la escuela. Es preciso que el maestro de escuela

¹³ *Op. cit.*, p. 128.

sepa cantar; de no ser así, lo considero una nulidad (...). Es menester habituar a los jóvenes a este arte, dado que vuelve a los hombres buenos, delicados y diligentes en todo. El canto es el arte más bello y el ejercicio mejor”¹⁴.

El punto de vista luterano, vuelve a hacer participar de la música a todo el mundo, para él es fundamental una educación generalizada, como instrumento de elevación para todos. Es necesario la participación activa de los fieles en los actos litúrgicos, no que se limiten pasivamente a oír las polifonías complejas. Esta concepción tendrá enormes consecuencias en el desarrollo que alcanzará la música en los países anglosajones. Lo que en estos países es una práctica habitual, cantar polifonía, en otras es excepcional.

En el inicio del Siglo XVII parece como si el arte, el arte intenta, y con ello la música, intentase volcarse sobre la realidad; es abierto, sensual y dinámico. Es más expresivo que normativo. El filósofo Descartes (1596-1650), entiende que en el aspecto sensible de la música, la melodía, hay algo que resulta irreconciliable con la razón. Solo la armonía, como estudio de las relaciones matemáticas de los sonidos entre ellos, puede racionalizarse y ser objeto de estudio.

Leibniz (1646-1716), entiende que la música es principalmente la relación placentera en la percepción de los sonidos. En él, no obstante, hay una reconciliación entre sentidos y razón; la música tiene una sólida estructura matemática que no se contrapone al hecho de que se dirija a los sentidos, y esa estructura se revela cuando se percibe la música de forma sensible. Ésta es una herramienta de la naturaleza, como forma sensible para revelar la suprema armonía: “Así como nada es más placentero a los sentidos del hombre que la música, nada es más placentero que la maravillosa armonía de la naturaleza, de la que la música es únicamente un saboreo y una pequeña evidencia”¹⁵.

Surge, de esta manera, una reconciliación entre oído y razón, y la superación de este antiguo dualismo; a este estado de cosas se le une una concepción de la armonía como orden matemático, del que la música será el medio por el que esta armonía se revela al hombre. Con la aparición de la armonía y el melodrama, la música se asume como espectáculo. El punto de partida en la nueva música es el lenguaje de los afectos,

¹⁴ LUTERO, “Pensamientos sobre la música” Cit. por FUBINI, Enrico, En, *Op. Cit.*, p. 154.

¹⁵ LEIBNIZ, G. W. *Principios de la naturaleza y de la gracia fundados en la razón.*-- Madrid : Casa Editorial Medina, pp. 397-408.

que necesitará nuevos postulados teóricos. Tanto la música instrumental como la operística, tienen el mismo objetivo: mover los afectos; de esta manera, adquiere un sentido direccional hacia un público que se siente atraído por ella. La eficacia la adquirirá el nuevo sistema armónico-melódico. Esta teoría de los afectos, contribuyó al desarrollo de la autonomía del lenguaje musical, sobre todo en lo instrumental, aspirando a que fuera capaz de competir con el lenguaje verbal empleando sólo medios instrumentales.

Durante esta época se apela a menudo al principio del arte como imitación de la naturaleza. El término naturaleza se emplea como sinónimo de razón y de verdad, e imitar es embellecer la verdad racional. En cambio en la segunda mitad del siglo XVIII, se utiliza como símbolo de sentimiento, y la imitación es para emplear coherencia y verdad dramática, vínculo entre arte y realidad. La música en este sentido, es sólo un agradable juego sonoro sin relación con la naturaleza.

Más adelante Batteux (1715-1780), da un paso más y afirma que la música es un lenguaje más apropiado al sentimiento, es un lenguaje del corazón. De esta manera se presiente cada vez con mayor fuerza la escisión entre razón y sentimiento, que al mismo tiempo generarán las futuras reflexiones sobre la estética musical.

Para Fubini¹⁶, este camino de valoración de la música pasa por el descubrimiento del gusto, aunque fiel a algunos compromisos iniciales: 1) la supeditación al melodrama; 2) a pesar de la idea de "gusto", en la apreciación de la música queda un trasfondo intelectualista. Así la función del corazón se asumirá siempre que esté regida por la razón.

Otros autores siguieron el camino iniciado por Zarlino, tendente a legitimar la música en cuanto tal, prescindiendo del vínculo con la palabra o con otras artes. Estos autores, que tendrán su culminación con Rameau (1683-1764), consideraban a la música como un arte autosuficiente, que se rige en función de sus propias fuerzas, y que incluso debe disponer de un tratamiento aislado, ya que en ciertos aspectos es un arte privilegiado. La estética de la imitación, entra así en crisis a causa de lo estimulante de la propia música.

Rameau afrontó el problema musical desde un perfil físico-matemático; la armonía se basa en un principio natural, y por tanto racional y eterno: "La música es una ciencia y por consiguiente el sonido es el principal objeto de la música"¹⁷ que debe

¹⁶ *Op. cit.*, p. 188.

¹⁷ RAMEAU, J. P. *Traité de l'harmonie* (Ed. Facsimil). — Madrid : Arte Tripharia 1983, p. 1.

disponer de unas reglas bien establecidas; dichas reglas deben derivar de un principio evidente, principio que no puede revelarse sin el auxilio de las matemáticas y de la física. Para él la música deleita, porque expresa a través de la armonía el divino orden universal. Según él, no hay contraposición entre razón y sentimiento, sino más bien acuerdo; cooperación entre ambos elementos.

En esta época, aparece la imagen del público frente a las manifestaciones musicales, la música como espectáculo. Aparecen los primeros tratados de música, de los instrumentos, de la mejor manera de aprender a tocarlos, de la teoría musical, de la armonía. Rousseau (1712-1778) expone sus ideas en cuanto a educación musical en *El Emilio* en el que da una importancia especial a la educación vocal y a la educación del oído. Para este autor como para los enciclopedistas, la música ocupa un primer lugar en el ámbito de la cultura, a tenor de la ingente cantidad de material que nos han legado. Para Rousseau, en contra de la opinión de Rameau, la música de calidad, es decir para la época la melodía, sólo puede ser creada por el genio, y éste no está sujeto más que a las reglas de su propia capacidad. Para Voltaire (1694-1778) la música está en subordinación a la poesía.

Diderot (1713-1784), opina que el placer de la música consiste en la percepción de las relaciones que se dan entre los sonidos. Piensa que el lenguaje de la música es el ideal de la sociedad más primitiva, y ha sido el más original que ha tenido el ser humano, porque puede expresar los sentimientos más secretos, inaccesibles a la razón. Es el lenguaje más idóneo en orden a expresar la tumultuosidad de las pasiones. Supone este pensamiento el final de la idea poética y la defensa del valor independiente de la música como arte propio.

Es indudable que el asentamiento de la tonalidad, así como la aparición de formas específicas como la sonata, serán las que ocasionarán una organización musical sin la ayuda de ningún otro lenguaje artístico ajeno a ella, como la poesía o la imitación de la naturaleza. La música es por fin un lenguaje independiente con sus propias condiciones que no son más que la armonía y el lenguaje funcional tonal. Será uno de los modelos más significativos por medio de los cuales se pudo expresar un momento histórico tan denso como fue el de la transición de la cultura iluminista a la romántica.

Durante el **Romanticismo** la música que anteriormente incluso fue considerada la última entre las artes, cambió de consideración hasta alcanzar el rango de lenguaje privilegiado y absoluto. Lo que antes la situaba por debajo de la poesía, al ser

considerado un arte asemántico, en cuanto a que no puede comunicarnos como el lenguaje común, es ahora un rasgo que sitúa a la música por encima de cualquier medio de comunicación. "La música no tiene necesidad de expresar lo que expresa el lenguaje, ya que va mucho más lejos: capta la *Realidad* a un nivel mucho más profundo, repudiando toda expresión lingüística como inadecuada. La música puede captar la esencia misma del mundo, la Idea, el Espíritu, la Infinitud; y este poder lo tiene en medida más alta en cuanto esté alejada de toda semanticidad y conceptualidad"¹⁸.

La música, que parecía alejada de la razón y de la filosofía, es considerada por muchos románticos, desde el punto de vista metafísico, como vía de acceso a verdades de otro modo inaccesibles. Se accede al arte y a la música a través del sentimiento, no del intelecto; la música es el sentimiento en sí, y por tanto nada se puede decir de éste a través de la reflexión.

En esta época, se asigna a la música una posición especial; las diversas artes se sitúan a menudo en relación dialéctica las unas con las otras y en ellas ya no es fácil establecer cuál ocupa una posición superior con respecto a las demás.

Importante y vital, en cuanto a la Pedagogía se refiere, es este siglo XIX, ya que la Revolución Francesa y la Revolución Industrial suscitan unos nuevos principios sociales y surge una nueva sociedad que vuelca todos sus esfuerzos en que la enseñanza sea una realidad para toda la población infantil. Este movimiento, llamado Escuela Nueva, fomenta la creación de centros escolares y promueve una enseñanza basada en la igualdad, libertad, individualidad y colectividad. Su influencia en la enseñanza de la música no se verán reflejadas hasta el siglo XX, con la aparición de nuevas formas de entender la enseñanza musical.

Para Hegel (1770-1831), lo esencial de la música será su propio lenguaje interior, indescriptible y sin forma, que no puede entenderse desde una realidad externa. Va más allá que las otras artes pues refleja el sentimiento interior y subjetivo desde la percepción sensible del sonido. "Revelación del Absoluto bajo la forma del sentimiento"¹⁹.

Schopenhauer (1788-1860) asigna a la música un puesto central dentro de su estética de la que es vértice y colofón, y su filosofía representa una sistematización conforme a los ideales románticos, en los que se tiende a otorgar a la música cometidos cada vez más elevados, como símbolo de las máximas aspiraciones del ser humano.

¹⁸ FUBINI. *Op. cit.*, p. 255.

¹⁹ *Op. cit.*, p. 271.

Para él la música expresa la esencia y está por encima de las otras artes, como lenguaje absoluto e insuperable.

En Schopenhauer la relación entre palabra y música se invierte, y la música no tiene ya que estar bajo el yugo de la palabra, sino que es ésta la que tiene que someterse ante la superioridad del hecho sonoro.

Para los románticos, esta idealización de la música será el objetivo hacia donde se dirigirán las demás artes y dónde encontrarán su propia razón. Esto supondrá una mitificación del mundo del artista en su afán de llegar al desarrollo máximo como creador.

Un punto de vista global de lo romántico lo da R. Wagner (1813-1883), músico, poeta, filósofo y crítico. Representa una síntesis, y la base sobre la que se mueve su pensamiento es el concepto romántico de arte como expresión, junto con el intento de convergencia de todas las artes para conseguir una forma de expresión más completa.

Sin embargo la obra de arte total, para Wagner, es el *drama*. Para él este es el modelo completo de arte que devolverá la comunicabilidad y la unidad de todas las artes. Para él, la música por sí no es autosuficiente: es el lenguaje de los sentimientos, pero no puede expresar la individualidad por sí sola. Sólo con la reintegración de todas las artes, según el drama wagneriano, puede alcanzarse la expresión total.

El Siglo XX, periodo cambiante y basculante, es fiel reflejo de lo que la música en el fondo es: un ser vivo que cambia, se transforma y crece en función de la época social.

Es un organismo en constante transformación, que se nutre de todos los aspectos que la sociedad le ofrece, basado en una necesidad vital de cambio y novedad, que está en la condición humana. El hombre, el arte y con ello la música, necesita evolucionar, ir siempre un poco más allá, sorprenderse con lo novedoso, abrir nuevos caminos para intentar llegar a alcanzar una verdad eterna (religiosa, estética, etc.), que le dé sentido a su existencia.

El panorama del siglo XX es tan amplio, y quizá todavía no suficientemente conocido ni comprendido por la falta de perspectiva al estar todavía muy reciente, que es difícil establecer una forma de pensamiento tan unitaria como en las épocas anteriores. Unas corrientes siguen una posible evolución, otras miran hacia atrás, otras se desarrollan dentro de un eclecticismo, pero todas, de alguna manera, tienen su parte de verdad; hay una relatividad estética, pues la historia nos demuestra que, al menos en

el arte, no hay verdades absolutas. La historia, al menos en la segunda mitad de este siglo, todavía no ha hecho la criba definitiva - si es que ha sido posible alguna vez - y seguramente nos sorprenderá con más de una novedad inesperada. Sí parece posible, dentro de los cambios vertiginosos que se experimentaron en este siglo, constatar algún distintivo de la época anterior a la segunda guerra mundial.

Buena parte del pensamiento musical del siglo XX ha puesto el acento en la forma y en la estructura interna de la música. Así Igor Stravinsky (1882-1971), alejándose de las teorías románticas, rechaza términos como el de sentimiento y artista: "Inspiración, arte, artista, son términos, que nos impiden ver claro en un dominio donde todo es equilibrio y cálculo"²⁰. Piensa este autor, que la música es incapaz de expresar algo, dando así un valor a la música alejada de cualquier otra conexión; es la música por la música y sus relaciones y combinaciones; música pura: "Considero a la música, por su esencia, incapaz de expresar cosa alguna: un sentimiento, una actitud, un estado psicológico, un fenómeno de la naturaleza, etc. La expresión no ha sido nunca una propiedad inmanente de la música"²¹. Stravinsky valora más los aspectos artesanales y los valores constructivos en la actividad artística que los expresivos.

La aparición del dodecafonismo representó un cambio, o un estado de evolución, muy significativo para el lenguaje musical. La emancipación de la disonancia estaba necesitada de nuevos planteamientos técnicos y estéticos; su creador Arnold Schönberg (1874-1951), lo justificó como una salida o evolución a la crisis del sistema tonal, en el que el proceso histórico fue lógico. Para él, nada es estático y menos la música: "La única ley eterna reconocida como válida es la posibilidad perenne de mutación y de evolución del arte, dado que el arte refleja la vida con su movilidad"²².

Muchas vías estéticas nuevas se abrieron, unas con una tendencia al control absoluto sobre el material sonoro, caso del serialismo integral, otras que ese material actúe al azar por encima del propio intérprete y compositor. En la primera opción "todos los datos fundamentales sonoro-psicológicos de la música: altura del tono, cualidad del tono, intensidad del tono, duración temporal y color del sonido, son inventariados y combinados sistemáticamente en contrastes y continua modificación para recorrer todas las posibilidades permitidas. El objetivo final es que se neutralicen mutuamente"²³. John

²⁰ STRAVINSKY, Igor. *Poética Musical*. — Madrid : Taurus, 1981, p. 18.

²¹ STRAVINSKY, Igor. *Chroniques de ma vie*. — París : Denoël/Gonthier, 1962, p. 116.

²² FUBUNI, Enrico, *Op. cit.*, p. 434.

²³ ADORNO, Theodor W. *Op.cit.*, p. 88.

Cage (1912-1992) deja una apariencia de libertad absoluta a la subjetividad individual. "Utilizando las técnicas de toda índole del azar, hace que el compositor tenga un grado de control tenue sobre la obra. Tanto él como el intérprete deben hacer uso de opciones y el resultado consiguiente es una forma musical que pueda ser diferente cada vez que se interpreta y escucha la música"²⁴.

Reconocida la historicidad de los valores en el arte, es evidente que los planteamientos sobre él y la música, irán variando en función de muy diversas causas; pero lo que no se modificará es el interés que el hombre tendrá sobre él porque, sin ninguna duda, forma parte de la esencia humana; el hombre necesita de la expresión artística, otra cosa serán las valoraciones que se harán sobre su sentido o función social.

1.3 El recurso vocal en la música del S. XX

Puesto que el recurso vocal será la herramienta básica para trabajo de campo, creemos oportuno hacer una breve síntesis histórica de la utilización de este "instrumento" en la historia de la música Occidental. Por supuesto, dentro del estrecho marco en el que estamos, nos limitaremos principalmente a los compositores cuyo material sonoro va a ser utilizado.

En nuestro estudio hemos considerado a la voz desde su desarrollo tímbrico, es decir: casi como si tratase de un instrumento, pues éste fue uno de los logros de la música del siglo pasado. Intentaremos analizar sus aplicaciones, su evolución y su desarrollo en función de los distintos parámetros musicales, sobre todo de la altura y evidentemente desde los recursos sonoros de la tímbrica.

Para este pequeño análisis, pensamos que es obligado recurrir a las fuentes directas de la música, es decir a los compositores y sus obras, pues creemos que será de la obra artística de donde podremos extraer unas posibles conclusiones. Y en este sentido es fundamental aclarar, que evidentemente, en un ensayo de estas características no podrán estar todos los creadores, que de manera abundante ha dado este siglo, sino que necesariamente nos hemos ceñido a los más representativos desde el punto de vista evolutivo o novedoso.

²⁴ DUFOUR, Michèle, "Memoria, Tiempo y Música". En : *A Parte Rei*, nº II (1998), Sociedad de estudios filosóficos, p. 98.

De entre éstos, consideramos de interés para lo que nos ocupa, aquellos que de alguna manera representan una evolución o "avance" con respecto a los presupuestos del pasado. Así, sin entrar en ningún tipo de valoración estética, pues no es este el lugar adecuado, no recurrimos a compositores que podríamos considerar importantes; y por citar algunos compositores españoles de primera línea ahí están J. Rodrigo o F. Mompou, etc. Autores por otra parte de un enorme interés. Nos interesan aquellos compositores que de alguna manera han intentado ir un poco más allá de lo que se venía realizando, es decir, que representan con su obra un cierto aspecto novedoso con respecto a sus antecedentes y fueron una punta de lanza para los demás.

Esperamos dejar claro que la mera utilización de un recurso novedoso en una obra de arte no garantiza automáticamente la "calidad" de la misma. Por esta razón nos basaremos en autores que de alguna manera son ya considerados como parte de la historia del siglo pasado. Tampoco hemos incluido a las últimas generaciones por encontrarse todavía en proceso de maduración y, digamos, aceptación histórica. Es decir: ni la novedad supone calidad artística, ni la calidad implica recurrir a la novedad. No obstante parece que en todos los compositores en general, y para cualquier otro creador artístico, hay siempre un espíritu de renovación e investigación.

Pero antes de entrar en el estudio de algunas de las utilizaciones de la voz en este siglo, pensamos que es necesario presentar una visión panorámica y breve del proceso anterior de las mismas, ante la imposibilidad de analizarlas todas. Nos interesa por tanto, la evolución que ha llevado a la voz hasta un punto determinado. Entiéndase que, este desarrollo, en ningún caso estará desligado de la evolución general de la historia de la música (melódica, armónica, etc.).

Tomando como referencia la música occidental, retrocederemos hasta la Edad Media para desde esta época iniciar el breve análisis que nos lleve hasta nuestro siglo. Y ¿por qué empezar aquí y no antes o después? Porque es un período desde el que se ofrece una buena panorámica del proceso que nos ocupa. Por otra parte se trata ya de una etapa con bastante documentación y ejemplos sonoros, lo que facilita su estudio y donde el elemento vocal, aparte de ocupar el primer plano de importancia, se presenta solo.

Nada mejor para entender la música medieval que empezar con un pasaje de S. Agustín que aparece en su obra *Las confesiones*; en él se aprecia el dualismo que se mantendrá con mayor o menor fuerza durante toda esta etapa:

“Más intensamente me subyugaron y rindieron los deleites del oído, pero me desataste y me libraste de ellos. Confieso que todavía encuentro algún deleite en la música de los himnos animados por tus palabras cuando se cantan con voz suave y melodiosa. Pero no, ciertamente, para extasiarme con ellos al oírlos, sino para levantarme hacia ti cuando quiero.

(...) Y reconozco también que hay modulaciones particulares en el canto y en la voz que sintonizan con la gama de mis emociones y la estimulan en virtud de cierta relación misteriosa que existe entre ambas. Pero no debo permitir que mi alma quede paralizada por la delectación sensual, pues me engaña muchas veces (...).

Pero cuando me acuerdo de las lágrimas que derramé con los cánticos de tu iglesia en los comienzos de mi conversión y de la conmoción que ahora siento – no con el canto, sino con las cosas que se cantan, al ser cantadas con voz clara y modulación adaptadísima- reconozco una vez más la gran utilidad de esta costumbre.

Y así ando fluctuando entre el riesgo del deleite y la experiencia del provecho. Sin dar un juicio irrevocable, me inclino más a aceptar la costumbre de cantar en la iglesia a fin de que con el deleite del oído los espíritus débiles despierten a la piedad. Aunque cuando me siento más emocionado por el canto que por las cosas que se cantan, entonces confieso que pecco por ello y que merezco castigo y que querría no oír cantar”²⁵.

Las palabras de S. Agustín aluden al valor semántico de la voz en la utilización del canto en la Edad Media. Entendámonos: lo importante es el valor de la palabra y su significado espiritual; el canto, desde una tesitura vocal restringida, debe ser un instrumento de apoyo a este significado. Lo importante es lo que se dice, la voz musical no debe en ningún caso ocupar un plano superior al significado del texto. Aunque, por otra parte, es evidente que la potencia intrínseca de la melodía no pasaba desapercibida para San Agustín y el hombre medieval. Por esta razón también se utiliza como medio de captación de fieles. Esta fuerza interna, con su innegable belleza, contribuye en parte al desarrollo musical.

Con el surgir de la polifonía se crean nuevas perspectivas. Con la incorporación de la novedad polifónica, el valor semántico pierde terreno. En muchos casos ya resulta difícil entender con claridad los textos, la densidad polifónica junto con las técnicas de construcción (organum, nota contra nota, movimiento contrario, melisma contra nota tenida, etc.) contribuyen a esta desaparición del valor de la palabra en favor del valor contrapuntístico. La fuerza de la música va ocupando un espacio más trascendental que el del texto.

²⁵ AGUSTÍN, San, *Confesiones, libro X*, (Trd. De Pedro Rodríguez de Santidrián).—Madrid : Alianza, 1990 , pp. 295-296.

Con esto, queremos decir que ahora lo importante en la utilización de la voz es su valor como recurso lineal dentro del tejido polifónico. El hecho de la pérdida de importancia de la palabra lo encontramos en la sustitución que en muchos casos se hacía al cambiar una de las voces por un instrumento, inicio de lo que será posteriormente la división entre música instrumental y música vocal, cada una con sus peculiares características. La culminación con el Motete y la utilización de varios textos diferentes a la vez, es un ejemplo evidente de que no sea tan importante la comprensividad del texto.

El aumento del espectro sonoro con la utilización de varias voces supone también un paso importante. El registro, que antes era restringido, cobra también ahora importancia al repartirse entre dos, tres, cuatro o cinco voces.

Aunque las técnicas imitativas continuaron su desarrollo, encontrando su máximo esplendor en el Barroco, en el Renacimiento se crea la necesidad de buscar la expresión de los textos. El Madrigal será la forma que mejor represente esta característica. Se intenta profundizar en el significado de la palabra a través de una realización musical que potencie al máximo la expresividad. La voz, por supuesto desde los recursos armónicos y melódicos de la época, intenta expresar lo que dice el texto. Esto contribuye a buscar unas formas más sencillas de construcción, se busca la naturalidad de la música, conmover, expresar lo individual.

Se inicia definitivamente también la separación entre música vocal y música instrumental, creándose formas características de cada una de ellas. La música instrumental iniciará su propio camino independizándose de su origen vocal y desarrollando un lenguaje propio. En este sentido conviene señalar lo que dice Myriam Alió: "Se necesitará mucho tiempo para que una nueva concepción vocal reuniera al instrumento y a la voz, ambos en una bella madurez, para que de la mano y en perfecta igualdad de condiciones siguieran reflejando el mundo interior del hombre. Me refiero al Lied"²⁶.

También hay un hecho muy destacable al final del Renacimiento, en lo que atañe a la voz: la aparición de la Ópera y con ello el tratamiento solista con todo su especial mundo y virtuosismo. También el recitativo, con la utilización del texto según su acentuación silábica, supone un nuevo recurso en la evolución de la utilización de la voz; la declamación griega está en su origen.

²⁶ ALIO, Myriam. *Reflexiones sobre la voz*. - Barcelona : Clivis, 1983, p. 160.

En el Barroco continúa la evolución surgida durante el final del Renacimiento con el desarrollo de la ópera y sus propias características. La voz solista comienza un desarrollo técnico, a semejanza de los instrumentos, que conducirá posteriormente al aprecio del virtuosismo vocal.

Pero de esta época lo que más nos interesa, especialmente desde el mundo luterano, es la aparición de un repertorio al alcance del mundo aficionado. Se componen piezas fáciles de interpretar para todo el mundo. Este hecho le añade al valor vocal uno de carácter social que sobre todo en el ámbito germano será de enorme importancia. Así, el canto adquiere un valor de comunicación colectiva. De alguna manera se vuelve a unos presupuestos previos a lo que podríamos llamar la "profesionalización de la música".

Mencionaremos también que con la doctrina de los afectos alcanza un enorme desarrollo en el que la monodía acompañada tendrá una buena fuente de expresión. En ella la voz solista sigue el ritmo del lenguaje, se intenta buscar una rítmica natural a la expresividad del texto.

De finales del siglo XVIII y buena parte del XIX nos interesan tres aspectos. Por una parte el desarrollo al que llega el virtuosismo vocal solista, en el que de alguna manera se llega a saturar el parámetro altura. En este caso la voz se considera casi como un instrumento al que se le pide algo cada vez más difícil. Éste viene a ser el punto máximo alcanzado, en cuanto explotación del registro como medio virtuosístico, desde la utilización restringida de la voz en el canto gregoriano.

En segundo lugar continúa la utilización del coral y el canon como forma lúdica de interpretación musical, no sólo en la iglesia sino también, sobre todo el canon, en fiestas o reuniones. Mozart (1756- 1791), Beethoven (1770-1827) y Haydn (1732-1809) escribieron un buen número de ellos.

Por último, sobre todo a partir de Schubert (1797-1828), hemos de destacar el lied, como una de las formas más propias de expresión del romanticismo. "En el lied, la voz y el piano se hermanaron. Una jerarquía única para los dos se estableció surgiendo el juego maravilloso de ambos con sus fluctuaciones"²⁷, una jerarquía compartida. Es una oposición al abuso de la utilización banal de la voz en el "bel canto". En el lied es ya destacable, tanto desde el piano como desde la voz, la aparición de la búsqueda tímbrica como forma de expresar la profundidad de un texto.

²⁷ *Op. cit.*, p. 169.

En Beethoven continúa la utilización del recurso semántico, La voz, el texto, en la 9ª Sinfonía es un recurso para expresar las nuevas aspiraciones del hombre, así como para dar forma al “final” de la sinfonía.. También están en esta línea Berlioz (1803-1869) (*Romeo y Julieta*), Mendelssohn (1809-1847) (*El himno a las alabanzas*) y Liszt (1811-1886) (*Dante y Fausto*).

Posteriormente Mahler (1860-1911), que recurre al texto para “contar con la palabra y aclarar la idea musical”²⁸, continuaría esa brecha abierta por Beethoven en forma de masas corales y voces solistas.

Wagner (1813-1883) utiliza las voces con carácter heroico, con temas conductores individuales dentro de un tejido general, como un elemento más de la orquesta.

En los compositores en torno a la llamada estética impresionista, finales del siglo XIX y principios del XX, se produce un cambio evolutivo en el tratamiento vocal. La expresión de la voz como recurso tímbrico empieza a ser muy evidente ya en el área francesa.

Gabriel Fauré (1845-1924), precedente del los que serán llamados músicos impresionistas, es un ejemplo claro de ello. Tomando como referencia una de sus obras más famosas, el *Requiem Op. 48 en Re m*, se observa cómo desde la misma disposición vocal de todos los números de la obra hay una clara intención en la utilización de la tímbrica y también de la dinámica dentro de la estructura. La atmósfera de serenidad y sencillez, evitando cualquier intento de dramatizar, preside toda la obra.

Los siete números forman una disposición simétrica en forma de espejo, siendo el central para soprano solo.

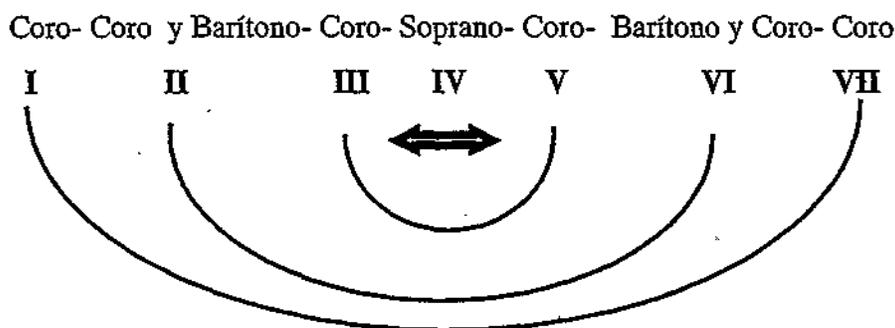


Fig. 1.3 Estructura vocal del Requiem de Fauré

²⁸ Mahler, G. En JACOBS, Arthur. *La música coral*.— Madrid : Taurus, 1986, p. 224.

En el "Sanctus" la sutileza es tal, que llega a utilizar el timbre de la voz de contralto, para dar sólo una nota. Las combinaciones en la utilización de las cuatro voces es realmente rebuscada, aparte de la utilización de las cuatro a la vez, o una a una, plantea las siguientes variantes, sin tener en cuenta la alternancia en la aparición: SAT, AT, ATB, STB (al unísono),TB. Es ya una utilización de la voz como efecto de densidad o masa coral.

La dinámica es utilizada también con una referencia constructiva buscando intencionadamente los contrastes como sucede de manera evidente, por ejemplo, en el "Introito".

La música vocal para los músicos franceses, en reacción contra la ópera italiana y su influencia, era motivo de duda, por la utilización de la que había sido objeto. Se desecharon los efectos vocales fáciles que buscaran el aplauso fácil del "bel canto". La tendencia de los músicos franceses fue la de tratar la voz como si fuera un instrumento específico, con su color característico, junto al timbre orquestal, y no por la exhibición fácil de un virtuosismo vacío de contenido. Son variados los ejemplos de obras sinfónicas en el que aparece un coro sin palabras: *Sirenas* (3º nocturno), de C. Debussy, *Dafnis y Cloe* de M. Ravel.

C. Debussy (1862-1918), con su refinado concepto tímbrico, intenta acercar el canto a la declamación a modo de gran recitativo intercalando fragmentos de expansión expresiva. De alguna manera, por supuesto también por su atracción hacia lo modal, vuelve su mirada al concepto semántico que vimos en la E. Media pero con otros ojos. *Pelleas et Mélisande* es un ejemplo claro de ello.

De Maurice Ravel (1875-1937) ya hemos mencionado anteriormente la utilización de la voz sin texto. Esta evidencia se da también con el uso de falsetes voluntarios de una manera refinada como en los *Tres poemas sobre Mallarmé*. Se siente así mismo atraído por las posibilidades melismáticas de la voz, en una utilización de la voz como instrumento. Un ejemplo es *Vocalise en forma de habanera* que será transcrita como pieza instrumental por los intérpretes de arco y viento.

En resumen, podemos establecer una línea evolutiva, en la utilización de la voz, desde la Edad Media hasta las puertas del siglo XX de la siguiente manera:

Semántica → Polifónica → Expresiva → Comunicativa → Virtuosística → Tímbrica...

Una vez visto el proceso seguido por la voz, en nuestra cultura occidental desde la Edad Media hasta principios de nuestro siglo, nos situamos en el umbral del período

en el que discurrirá el presente trabajo, el siglo XX. Como ya mencionamos en la introducción, lo haremos desde el estudio de algunos compositores que sirven de referencia para la presente tesis. La pluralidad de soluciones que surgen en nuestro siglo nos impide hacer un análisis de todas las tendencias. Con las utilizadas se cubren, pensamos que suficientemente, las expectativas de este trabajo.

Desde principios del siglo XX asistimos a un gran cambio en todos los terrenos de las artes. En el lenguaje sonoro se atiende tanto a un deseo de replantearse el lenguaje musical antiguo, como a la forma de replantearse el material sonoro, investigando las posibilidades sonoras nuevas de los instrumentos de una manera no convencional. No obstante, "aparte de la utilización de la voz en *Las Bodas* de Stravinsky, de una forma directa y percutida, habrá que esperar hasta después de la segunda guerra mundial para encontrar grandes cambios en lo que respecta al uso de la voz. La excepción más marcada y de mayores consecuencias la representará el descubrimiento de Schoenberg en su obra *Pierrot Lunaire* en 1912 con el *sprechgesang*; en efecto ha abierto puertas a iniciativas y audacias que todavía pueden llegar a sorprendernos"²⁹.

Estas nuevas utilizaciones no deben considerarse aisladas del contexto social e histórico en el que se desarrollan. No creemos necesario recordar que no se utilizaba con el mismo sentido la voz en la Edad Media que en una capilla renacentista. De la misma manera la procedencia geográfica y su lengua crean una concepción en cuanto a la utilización de la voz, que se percibe incluso en el tipo de emisión del sonido.

Sí parecen evidentes en nuestra cultura las relaciones que se establecen entre sonido vocal y palabra. Sobre ésta última se observa un proceso de destrucción progresiva que lleva a una utilización de la voz desprovista de la necesidad de un texto, y que se convierte en un instrumento de investigación sonora.

Los motivos que han llevado a la eliminación del texto, acabando con la dominación del verbo sobre la palabra, son difíciles de establecer. Por un lado parece que los compositores sintieron la necesidad de liberarse de un yugo algo pesado; y por otra se sintieron autorizados, en parte por la influencia de la evolución lingüística e instrumental, a tratar la voz como un material sonoro de origen instrumental o electroacústico. Es decir: liberación del texto y búsqueda tímbrica. Por esto se toman libertades con respecto al texto, pero no sólo por romper con el pasado sino por utilizar

²⁹ GAGNARD, Madeleine. *La voix dans la musique contemporaine e extra-européene*.—Evreux : Van de Velde, 1987, p. 8.

la palabra y la voz como hecho sonoro y para trabajar y cambiar el timbre dependiendo del modelo sonoro deseado.

Este estado de cosas influye, por supuesto, incluso en la técnica vocal tradicional. Así entran en juego la utilización concreta de algunos resonadores (frontal, nasal, etc.), la utilización de las consonantes en función del ataque, y las vocales en función del color. Por otra parte encontramos igualmente la incorporación de otros sonidos inhabituales como risas, claques de lengua, susurros, etc. Pero no olvidemos que muchas de estas posibilidades se encuentran o tienen origen incluso en las músicas populares de tradición oral, como ya apreció Béla Bartók (1881-1945). Surge un código nuevo, sonoro y gráfico, de difícil clasificación. Muchos sonidos extraños, como glissandos vocales, o los expuestos anteriormente, son difíciles de clasificar y de representar con una notación válida. Para entenderlos, fuera de la tradición oral, "habría que sustituir (los signos) por unas enormes explicaciones sobre cada página"³⁰.

Es decir: el compositor elabora su propuesta sonora en la búsqueda de nuevas aportaciones vocales, en consonancia con su modelo estético particular. Como dijimos al principio de esta exposición, la búsqueda de algo nuevo no garantiza la calidad de la obra, pero en todo caso la aspiración en el intento nos parece ya meritoria. En este camino se plantea un redescubrimiento de la voz como fuente original del sonido y la persona, un volver a partir de cero. "La voz se reconvierte en el fenómeno primero por excelencia, el que caracteriza al grito del recién nacido manifestando su presencia en el mundo. De esta constatación, podemos deducir que compositores tales como A. Schoenberg y C. Debussy, después E. Varèse (1883-1965), J. Cage, O. Messiaen (1908-1992), Y. Xenakis (1922-2001), P. Boulez (1925), G. Ligeti (1923), K. Stockhausen (1928), D. Schnebel (1930), L. Berio (1925) o M. Kagel (1931), han renovado todos, cada uno a su manera, el gesto vocal por la toma en consideración de un nuevo territorio corporal, poético y sonoro, no ya sujeto a las limitaciones del tiempo, del lugar y de las estéticas heredadas del XVIII y del XIX, sino aptas para plantearse por el origen de lo musical en términos radicalmente nuevos, presentando la exigencia de los tiempos modernos"³¹.

³⁰ BARTOK, B., En SZABOLCSI, Benze. En : *Bartók, sa vie et son oeuvre*.—Budapest : Boosey & Hawkes, 1968, p. 227.

³¹ COHEN-LEVINAS, D., *La voix au delà du chant*.—Paris : Michel de Maule, 199?, p. 80.

Pero como ya se ha comentado, la primera gran transformación de la utilización de la voz se produjo con A. Schoenberg, posteriormente desarrollada por sus discípulos, la llamada Segunda Escuela de Viena.

A la hora de interpretar o musicalizar un texto, los compositores se han debatido entre la utilización de la expresión hablada o cantada. Según la época y el estilo personal de cada autor, así se tomaban las decisiones; recordemos, por ejemplo, el estilo de declamación utilizada por Debussy en su obra *Pelleas et Mellisande*. A principios del siglo XX la utilización de la voz, seguía de alguna manera la concepción wagneriana, que básicamente se encuadra en un sentido tradicional del canto.

Sin embargo, el encuentro en 1911 de A. Schoenberg (1874-1951) con la actriz Albertine Zehne, que le encarga la música para las tres series de siete poemas de Otto Hartleben, fue fundamental en la decisión adoptada por el músico sobre la utilización de la voz, o quizá este encuentro coincidió con la búsqueda iniciada anteriormente por el compositor. En todo caso, es para esta ocasión para la que Schoenberg decide utilizar el "sprechgesang". Respecto a esta manera de "cantar", dice su autor en el prólogo de la obra: "La nota cantada mantiene una altura sin variación, la nota hablada, ataca una altura fija pero la abandona inmediatamente, sea subiendo o sea bajando"³².

La dificultad de realización quedó superada en las primeras representaciones por el contacto directo del autor con la intérprete. Sin embargo las versiones posteriores pueden llegar a ser muy diferentes entre ellas; la mejor decisión parece situarse como siempre en el punto medio: ni cantado desde un estilo lírico, ni demasiado hablado: voz muy alta casi bostezada, con muy poco vibrato.

En todo caso, *Pierrot Lunaire* abre una nueva perspectiva en la utilización de la voz. En la obra la voz bascula alternativamente entre los dos extremos, el canto y la declamación. El compositor dosifica la utilización de una y otra manera para acentuar el valor del contraste: en medio de una frase hablada, introduce un sonido con altura. Se mezclan constantemente otros medios de emisión como por ejemplo la risa a medias y el canto. Las producciones vocales son variadas: suspiros, quejidos, lamentaciones. "Schoenberg da vida a la 'consonante', mientras que la música vocal del siglo anterior- esencialmente italiano- daba preferencia a la 'vocal'"³³.

³² SCHOENBERG, A., *Pierrot Lunaire*. Prólogo a la partitura. Viena : Universal Edition.

³³ COHEN-LEVINAS, D., *Op. cit.*, p. 36.

En el nº 7 de los 21 poemas, "luna enferma", para flauta y voz, la voz se utiliza como si contara un secreto; en el final la voz tiembla muy próxima a una sonoridad exclusiva de aire.

En el nº 8 "Mariposas negras" el color es totalmente diferente. Se utilizan instrumentos graves en su registro más grave (piano, violoncello y clarinete bajo) creando un fondo muy sombrío. La emisión de la voz proviene más de la garganta, en parte por el registro. Hay un carácter trágico por los vaivenes entre los sonidos apoyados y los prácticamente cuchicheados; en esta pieza hay muy pocos sonidos cantados y una dirección en la tensión vocal. "En resumen, (...) Schoenberg consigue expresar una gama grande de estados interiores de los cuales el más optimista es el desencanto"³⁴.

Su discípulo y amigo **Alban Berg** (1885-1935), continuará utilizando a su manera este tipo de recurso de la voz al escribir su ópera *Wozzeck*. La voz en esta obra, a través de un claro dramatismo, refleja el perfil psicológico de los personajes.

El capitán, con su personalidad de autosuficiencia y orgullo, se instala en una voz sostenida en los agudos, pero cuando tiene miedo, su voz se traduce por gritos guturales, casi ladridos.

Wozzeck, víctima de una mujer y de la sociedad, cuando es humillado por el capitán utiliza una voz con una tesitura muy reducida; en la escena que tiene una alucinación, su voz oscila entre el parlato y la melodía y según su exaltación crece, la voz tiende al grito. Cuando se suicida, ahogándose en el lago, su voz vuelve al parlato en medio de un delirio creciente.

El personaje de María es complejo, cuando canta al niño su voz se hace ligera y un poco tosca por la angustia, y cuando se habla a sí misma, como cuando habla al niño, utiliza una declamación jadeante. Estos cambios en su voz son aún más acusados cuando María lee la Biblia (3º acto). Tan pronto está sobre un parlato medido en tesitura grave, como implora a Dios, presintiendo una desgracia, cantando en un registro mucho más agudo. Cuando vuelve al niño (historia del niño huérfano) adopta el *sprechgesang* para volver al parlato y al grito al expresar su miedo. Las reflexiones personales las hace cantando.

Por lo tanto Berg utiliza de manera muy sutil los diversos modos de emisión vocal que ha elegido.

³⁴ GAGNARD, Madeleine, *Op. cit.*, p. 15.

- El *sprechgesang* para los diálogos y para las escenas dramáticas (María leyendo la Biblia, suicidio de *Wozzeck*).
- El canto para el lirismo (dúo de amor entre María y el tambor mayor), en los momentos estáticos y en las plegarias de María a Dios.
- El recitativo se utiliza para un estado de tensión interior y de duda (*Wozzeck* interrogando a sus torturadores, Margarita en el cabaret).
- El parlato con medida rítmica precisa, para la reflexión personal (*Wozzeck* en el cabaret).

Podemos deducir así que la manera de declamación en A. Berg, es un pensamiento musical que está unido a los estados psicológicos interiores de cada personaje y a la progresión dramática que Berg transcribe musical y vocalmente, y que llega más lejos que el propio texto en cuanto a profundidad expresiva.

El *Sprechgesand* abrirá un camino no explorado hasta ese momento que situará a la música vocal en un terreno nuevo en el que cada compositor explotará sus potencialidades creativas. “El *Sprechgesang* (el habla-cantado) con su procedimiento estético de la incertidumbre sonora supone la aparición de la voz como voz-música. Su importancia en la música posterior es fundamental, (...) el alargamiento del concepto de voz más allá de toda metafísica de la presencia, implica una poetización y una energética del sonido y del aire, donde la voz-música captura bien tanto el grito (Xenaquis) como los ruidos y onomatopeyas de un lenguaje dislocado en sus elementos y sus límites: el silencio (Cage)”³⁵. Su utilización se extiende a muchas obras y compositores como: *Wozzeck*, 1922 (A. Berg); *Le soleil des eaux*, 1948 (P. Boulez); *Il Prigioniero*, 1948 (L. Dallapiccola); *Le Marteau sans maître*, 1954 (P. Boulez); *Au delà du hasard*, 1959 (J. Barraquè); *Zeitlauf*, 1982 (P. Manoury.) y un largo etc.

El compositor francés **Pierre Boulez** (1925) ha demostrado un gran interés hacia la música vocal. En una obra de juventud *Visage nuptial* (1946), en el último episodio sobre textos de René Char, ofrece la novedad un tratamiento espacial a través de repartirse el texto en las cinco voces:

³⁵ COHEN-LEVINAS, D., *Op. cit.*, p. 10.

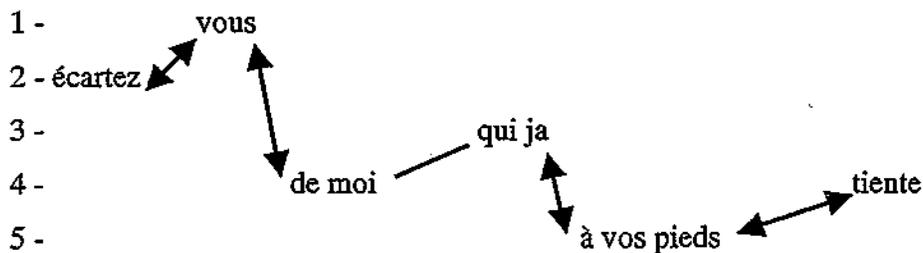


Fig. 1.4 Continuidad del texto en P. Boulez

En ocasiones, el tratamiento de la voz en Boulez lleva a una especie de proceso progresivo que empieza con la boca cerrada, pasando por vocalizaciones, para llegar por fin a la palabra. Los tipos de emisión son siempre muy variados: casi cantado, con un perfil algo más melódico que el *sprechgesang*; éste último con toda su ambivalencia vocal; el parlato que puede tomar unos tintes dramáticos; y el recitativo a veces contrastado con frases muy líricas, absolutamente cantadas.

En el *Martillo sin Dueño* (1954), una de las obras más importantes de este siglo, la voz interviene en cuatro episodios de los nueve que tiene la obra. Boulez ha tratado en esta obra de realizar con la voz el equivalente a la melodía de timbres. En este caso con un instrumento, la voz, haciéndola pasar de un extremo a otro de su registro, lo que aporta a cada salto un cambio de timbre, menos evidente que cuando se encadena de la flauta a la viola, pero perceptible. Estos saltos se presentan tanto desde un grito seguido de un *glissando* semihablado o de una caída súbita, como de una propulsión a más de una octava hacia el agudo. Mientras que en *Pierrot Lunaire*, veíamos cómo la voz recita un texto contándolo, diciéndolo, en *el Martillo sin dueño*, la voz elabora cantando un texto poético, a veces en primer plano, como integrándose y absorbiéndose por el desarrollo musical.

En cuanto al modo de ataque, en muchas ocasiones el sonido principal es precedido de un mordente agudo si el sonido es grave, y grave si el sonido es agudo (lo que produce un efecto parecido al *sprechgesang*). Los finales de frase son variados: ornamentaciones, soltar un sonido con brusquedad, o finalizar desde una frase cantada con una sílaba hablada.

En esta obra, observando los tipos de emisión vocal, hay una cierta disparidad, pero sobre todo hay una dosificación clara del parlato y del cantado. La utilización

desde estos dos extremos es muy variada; dentro de un pasaje hablado podemos encontrar sonidos en forma de puntos con un color de canto tradicional; o como en el último episodio (IX) con voz en alternancia entre canto y grito, además de canto y sprechgesand. También es frecuente el recurso melismático.

Otro uso curioso en esta obra es la utilización de la voz en boca cerrada. Boulez en lugar de pedir únicamente su utilización en pianísimo, pide matices, y sobre todo acentos, lo que conlleva una cierta dificultad técnica. Utiliza este recurso también en alternancia con la boca abierta. En la última pieza hay un paso de boca abierta con texto a boca cerrada, donde la voz debe fundirse, ser absorbida, en el tejido instrumental. "Evidentemente, esta traslación de la voz cantada sobre un texto, a la voz con boca cerrada, corresponde también a un proceso hacia el timbre puro en función del pasaje que continúa entre la voz y la flauta y que clarifican perfectamente"³⁶.

En cuanto al tratamiento del texto, llaman la atención los cortes del texto. El compositor llega a plantear hasta 24 notas para una sola sílaba, con lo que se arriesga la comprensión del texto, hecho que no supone ningún problema para Boulez.

Analizando³⁷ las piezas en que interviene la voz, se observa que en la 1ª (nº III) donde la voz dialoga con la flauta, las inflexiones de la línea melódica tienen una cierta incidencia sobre el color de la voz; ésta se esclarece en los agudos y se oscurece hacia los graves, produciendo una cierta incertidumbre vocal.

En la segunda pieza (nº V) se observa lo que ocurre al cabo de la partitura: un ensombrecimiento progresivo, ya que la voz se encuadra en los graves y todas las frases se inclinan hacia ellos.

En la 3ª (nº VI) lo significativo son los cambios de luminosidad como propuesta nueva en este campo.

En la última pieza con voz (nº IX) hay dos elementos determinantes: por un lado la presencia constante del sprechgesand y por otro el hecho de que la voz va a ser absorbida, envuelta, poco a poco por los instrumentos, convirtiéndose en un timbre instrumental más.

En resumen, el tratamiento de la voz en Boulez, es casi más instrumental que vocal, donde se tiende más hacia una utilización extrema, pero que produce una sensación de flexibilidad y de una gran ligereza, mostrando a su autor como heredero de

³⁶ DECARSIN, François. "La voix chez Stockhausen: Le timbre e le sens". En : *Voix et création au XXe siècle*, Actes du Colloque de Montpellier (1995), Honoré Champion, 1997, p. 46.

³⁷ GAGNARD, Madeleine. *Op. cit.*, pp. 39-40.

Debussy y de la escuela de Viena, pero de una manera nueva, y tomando el *sprechgesang* de una forma personal.

Para finalizar esto, es lo que dice el propio Boulez sobre los dos puntos en los que se basa:

“Se ve que las relaciones entre la voz y el instrumento se van invirtiendo progresivamente por la desaparición del verbo. Idea a la cual atribuyo un cierto mérito, y que yo describiría así: el poema es *centro* de la música, pero se *ha ausentado* de la música, como la forma de un objeto restituida por la lava, mientras que el objeto mismo ha desaparecido, también como la petrificación de un objeto a la vez REconocible y Desconocible”³⁸.

“Esta aportación metafórica a la poesía del tiempo y del espacio es de hecho la historia de toda la música vocal del siglo XX. Que la forma no esté siempre definida, que se revista según las obras de movimientos expresivos radicalmente opuestos, irreconciliables, es una reflexión que atestigua la movilidad - misma de la entidad voz - y con más razón, de la existencia rotativa de objeto/sujeto en la música”³⁹.

Del interesante compositor György Ligeti (1923) nos interesa, más que el tratamiento vocal y sus formas de emisión, el concepto de espacio sonoro y tímbrico como elementos que constituyen la forma. Con su técnica desaparece el melodismo lineal, dando paso a unas construcciones que se basan en la densidad y en los cambios de timbres.

Ligeti es un músico en el cual el pensamiento plástico y el musical están siempre estrechamente asociados. Incluso antes de empezar una obra establece un dibujo general, desde una experiencia tanto sonora como espacial, de la forma que posteriormente tendrá la obra. Entre las propiedades particulares de este dibujo están la densidad y la movilidad espacial del sonido. Las articulaciones espaciales son las que sirven para estructurar la forma de la obra.

En obras como *Lux Aeterna* (1966) para Coro a capella o *Atmósferas* (1961) para gran orquesta, su técnica de composición pone en juego modos de tratamiento del espacio sonoro muy particulares que el compositor llama “micropolifonías o polifonías saturadas”. Se trata de la fusión o de la yuxtaposición de una gran cantidad de pequeños fragmentos polifónicos que no pueden escucharse individualmente, pero sí podemos oír el resultado del conjunto. La impresión auditiva es la de continua movilidad estática. Lo

³⁸ BOULEZ, Pierre. *Puntos de referencia*.—Barcelona : Gedisa, 1984, p. 333.

³⁹ COHEN-LEVINAS, D. *Op. cit.*, p. 63.

que le interesa a Ligeti no es la melodía ni la armonía, en el sentido tradicional del término, sino esa realidad sonora nueva intermedia entre estos dos componentes espaciales tradicionales de este tejido micropolifónico.

En Ligeti no nos encontramos bloques sonoros estáticos sino texturas en movimiento animado de una vibración interna constante. Esto hace que su música oscile entre una extrema movilidad y una sensación de estatismo casi total.

Al hablar de su música Ligeti dice: "Es una música que da la impresión de transcurrir continuamente, como si no tuviera ni principio ni fin. Lo que oímos es un fragmento de alguna cosa que comenzó desde siempre. Típico de estas piezas; hay muy pocos cortes, la música se sumerge constantemente. Su característica formal es ser estática: da la impresión de estar paralizada. No es más que una impresión. En el interior de esta paralización, de este estatismo, hay progresivas transformaciones"⁴⁰

Es una construcción de movilidad interna perpetua que modifica continuamente y de manera infinitesimal la apariencia exterior a través de cambios pequeñísimos de intensidad, timbre, ritmo, agógicos, melódicos. "Transformación interna perpetua de la sonoridad, mezcla de sonidos, de líneas y de timbres siempre diferenciados, interpenetraciones y polifonías de movimientos sonoros (...) para los que Ligeti propone el nombre de 'estructuras móviles' ".⁴¹

En *Aventures et Nouvelles Aventures* (1966) para tres cantantes solistas, la voz no se elabora desde un texto sino desde sonidos fonéticos. Estos sonidos se asocian a afectos o a una relación con sonidos instrumentales. En otros términos "el componente semántico del texto es eliminado en provecho de aventuras 'emocionales' que parecen provenir de la música misma. (...) *stadé phonétique*"⁴².

Con Luciano Berio (1925) nos encontramos en una de las cimas de la música vocal. Apasionado por la voz (casado con una cantante, Cathy Berberian), ha contribuido en gran manera a la evolución de la voz, probando de todo, utilizando tanto palabras inventadas como amalgamas de lenguas y sobre todo fragmentos de palabras. Sus procedimientos vocales son de una gran diversidad, teniendo como raíz de partida el procedimiento melismático del canto gregoriano.

⁴⁰ LIGETI, G. Cit. por BAYER, Francis. En: *De Schönberg a Cage*.—Paris : Klincksieck, 1987, p. 137.

⁴¹ BAYER, Francis. *De Schönberg a Cage*. — Paris : Klincksieck, 1987, p. 139.

⁴² LELONG, L., "Le stadé de l'intégration". En: *MUSIQUE:TEXTE, Les cahiers de L'IRCAM. Recherche et musique*. Ircam, 1994, p. 26.

En un segundo plano, la voz en Berio tiende a alejarse de los modos de emisión tradicionales: exclamaciones, susurros, etc., aunque todavía dentro de una notación de altura. Para Berio “La voz es un material que, como todos los materiales, es vehículo de la historia de sus usos que han sido utilizados. Un género es una convención social que, como todas las convenciones sociales, engendra ‘horizontes de atención’ en el destinatario, ‘el consumidor del espectáculo’”⁴³.

Finalmente recurre a fenómenos sonoros vocales más próximos al habla y al ruido que al canto, como eructos, temblores, golpes de lengua, hipos, tartamudeos, etc. “(...) Hoy, la música puede filtrar un texto de manera mucho más radical. Puede decidir lo que de un texto será excluido, o inversamente lo que jugará un primer papel; por ejemplo: lo que será reducido a material acústico, y lo que será iluminado con sus vías significantes. Y la música puede igualmente instaurar la misma aportación con la acción: puede identificarse de diferentes maneras a lo que queramos, o bien quedar indiferente (...)”⁴⁴.

Recurriendo a sus obras innovadoras, mencionaremos a *Homenaje a Joyce* (1958) donde el compositor amalgama sonidos electrónicos con elementos vocales transformados, superpuestos a sí mismos y amplificadas. En la obra se insiste sobre el cuchicheo, el aire. Las palabras son completamente desintegradas. Vuelan en explosiones en un desparrame de sílabas que quedan integradas fuera del lenguaje, con el sonido electrónico. En el plano vocal el parlato susurrado alterna con gemidos lejanos, pareciendo su procedencia de una voz sin pertenencia física (anticipo de *Secuencia III*).

En otra obra posterior, *Visage* (1961), el lenguaje desaparece, pero encontramos un aliado entre voz y sonido electrónicos. La cantante pronuncia palabras inventadas que se encadenan tanto con pequeños gritos como con efectos de aire. Se suceden risas, lloros, tarareos a toda velocidad, como en los sueños.

Con *Circles* (1960, voz, arpa y 2 perc., sobre poemas de Cummings, poeta americano) emplea todas las graduaciones posibles entre el sonido cantado a altura fija y la voz hablada, no como un catálogo de efectos sino formando parte de la obra.

⁴³ BERIO, L. Cit. Por ECO, Humberto. “Eco in ascolto” (entrevista con Luciano Berio). En: *MUSIQUE: TEXTE, Les cahiers de L'IRCAM, Recherche et musique* 6, Ircam, 1994, p. 96.

⁴⁴ BERIO, L. *Op. cit.*, p. 97-98.

El texto para Berio es utilizado menos con valor semántico que como recurso acústico. Las consonantes son el elemento principal, siendo acentuadas. Incluso, en la partitura, algunas son marcadas con gruesos caracteres.

Lo que sorprende es la ligereza con que se pasa de un tipo de emisión vocal a otro en una mezcla constante, lo que hace más inciertas las fronteras entre la voz cantada y hablada. No obstante, la voz cantada no pierde su importancia siendo introducida en forma de vocalizaciones, boca cerrada, etc. Juega con la sorpresa y el contraste pasando sin transición de una risa aguda a una nota muy grave.

En *Sequenza III* (1966) (sobre un texto de Markus Kutter) - estimulado por su mujer, la cantante Cathy Berberian - los elementos son susceptibles de diversas combinaciones. Berio va incluso más lejos que en sus obras precedentes (*Circle*, *Homenaje a Joyce*), en cuanto a la desestructuración del texto. En esta obra, la palabra es utilizada como recurso sonoro de sus raíces fonéticas y desemboca en una negación del lenguaje, a pesar del texto inicial donde no se percibe prácticamente nada. "El tema de *Secuencia III* es un poco esto - dice-: presentar un repertorio, un catálogo de acciones vocales cotidianas reconocibles por todo el mundo y que no tienen nada que ver con la música en principio, y tratarlas musicalmente, integrarlas en un proceso musical. Es decir, efectuar el paso de una situación banal a una situación mucho más compleja. Es la musicalización de lo banal, que es muy trágica. Ya que musicalizamos cosas banales, las analizamos, las abrimos, las rompemos, las reorganizamos"⁴⁵.

En esta partitura hay un juego de contrastes entre el estatismo de los sonidos tenidos y el movimiento de las risas y del parlato. Berio nunca se instala en un modo de emisión de la voz, y esta movilidad da al conjunto una fluidez muy particular. "(...) La palabra inteligible no es más que un caso particular más entre las múltiples categorías de emisión posibles y realizadas (...) "⁴⁶.

Incluso dentro de una misma frase musical, se efectúan cambios bruscos o progresivos; así un sonido tenido en boca cerrada se transforma progresivamente en sonido abierto, sobre varias vocales lo que ocasiona una modificación del color. Es decir, esa misma boca cerrada se ve interferida por sílabas que se deslizan en ella. Otra utilización, desde una altura fija, son los diferentes grados de intensidad que utiliza, así como las intenciones expresivas. "(...) El canto puede por tanto organizarse como

⁴⁵ COHEN-LEVINAS, D., *Op. cit.*, p.66.

⁴⁶ DECARSIN, François. "La voix chez Stockhausen : Le timbre e le sens". En: *Voix et création au XXe siècle*, Actes du Colloque de Montpellier (1995), Honoré Champion, 1997, p. 46.

‘gesto vocal’ que subraya y exterioriza las intensidades que atraviesan el cuerpo, convirtiéndose en una acción eminentemente corporal (...). Berio explora el inmenso campo de posibilidades vocales de Cathy Berberian mediante una elaboración orgánica, corporal del proceso vocal, considerando, como dice Boulez, que la voz participa de la dialéctica de la composición”⁴⁷.

Otra constante en esta obra son las diversas utilizations de la risa: cantada, boca cerrada, sin altura fija, risa lanzada; aunque nunca utiliza una risa irónica o con maldad, siempre está llena de vitalidad y de alegría. También recurre a efectos instrumentales como glissando, sforzando dentro del contexto sonoro general sin que implique ninguna cita. Con estas utilizations conviven también ruidos vocales como los producidos por la utilización del aire, tapar la boca con la mano, toser y golpes de lengua .

En Berio hay un intento de liberación de la voz, haciendo que no haya más fronteras entre lo hablado y lo cantado. Para él no hay límites: “(...) Todo lo que está relacionado con la voz me interesa enormemente: que sea la voz natural o con micrófono, la voz hablada, la resonancia, la voz de cabeza, de nariz, de pecho o ... cómo decir... de útero...”⁴⁸

El compositor alemán Stockausen (1928) con su obra *Momento II* (1961-64) para conjunto instrumental, cuatro coros y soprano solista, da un nuevo paso hacia la liberación de la voz a través de una gran diversidad de sonidos que van desde el murmullo hasta la risa y el grito.

En *Stimmung* (1970) adopta una utilización de la voz con resonadores frontales a la manera como se practica en Asia. La voz utiliza vocales más o menos abiertas que tienen más importancia que la misma palabra; en esta técnica las palabras son herramientas sonoras más que ideas de pensamiento. Estas “potencialidades del material consisten en el establecimiento de un cuadro de vocales en el que figuran las diferentes sonoridades”⁴⁹. En muchos casos no sabemos en qué lengua se canta, pero eso, para él no importa demasiado, lo importante es el ambiente hechizante que nos

⁴⁷ MAS, Josiane. “La destinée de la voix dans la musique du XXe Siècle ou les musiques de la voix”. En: *Voix et création au XXe siècle*, Actes du Colloque de Montpellier (1995), Honoré Champion, 1997, p. 41.

⁴⁸ BERIO, L. Cit. Por STOIANOVA, Ivanka. “Luciano Berio (Chemins en musique)”. En: *La Revue Musicale*, Richard- Masse, 1985, p. 61.

⁴⁹ DECARSIN, François. *Op. Cit.*, p. 47.

envuelve. Para ello se sirve de los ataques y las consonantes en particular. La inteligibilidad de la palabra no es prioritaria frente a la coherencia acústica y formal. También utiliza una voz con apariencia de no tener aire, susurros con leve sonido de aire, sonidos semisilbados para producir efectos de viento, etc. El timbre toma sentido por derivación de los nombres mágicos, con las vocales en rotación en un nombre, divinidad antigua. Hay un constante ir y venir del sonido a la palabra. Lo que busca en general es crear un clima muy personal que se aproxime al ritual oriental.

En *An Himmel wandre Inch* (1972) (En el cielo me paseo), para mezzo y tenor, la influencia de Oriente es también sensible, no hay vibrato, y a diferencia de la música occidental, los finales de nota son de manera explosiva, produciendo un efecto parecido a la audición de una grabación al revés. Consiste en una mezcla de poemas, de formaciones onomatopéyicas, de sonidos inhabituales, de nombres inventados (Eagloo), o consonantes puramente sonoras entrecortadas por chasquidos de dedos, golpes con las manos, patadas, etc. Hay una gran utilización del aire así como sonidos breves cortados pero dentro de la misma respiración. Otra particularidad de este compositor es el estado psicológico que exige a sus intérpretes, y en general a toda su música, donde la técnica vocal no es más que un aspecto de diversos planos globales de un conjunto más extenso, lo que sitúa a Stockhausen muy cerca de las concepciones orientales y filosóficas de la música a manera de una "ritualización de la voz"⁵⁰.

La utilización de la altura y el ritmo es progresiva: en el primer canto se utiliza una nota, en el segundo dos, etc., hasta llegar a 12 sonidos en el último canto; el ritmo camina hacia una complejidad cada vez mayor.

En *Gesand der Jünglinge* (El Canto de los adolescentes), (1955-56), se da la primera gran obra de música electroacústica. En ella mezcla sonidos concretos con la voz de un niño de 12 años y sonidos electrónicos. Sonidos concretos y electrónicos establecieron una continuidad al asimilar el autor las vocales con espectros armónicos periódicos (sonidos) y las consonantes con espectros sonoros aperiódicos (ruidos). "El juego entre estos dos polos y sus valores intermedios sintetizados electrónicamente se convierten en el hilo conductor de la obra"⁵¹. Desde el único sonido de la voz del niño invirtió, fraccionó, transpuso y superpuso a ésta creando efectos polifónicos de coro. Otra faceta importante fue el hecho de dar un carácter direccional al sonido, colocando a éste en distintos sitios y trasladándolo con distintas velocidades con sus cinco grupos de

⁵⁰ GAGNARD, Madeleine. *Op. cit.*, p. 32.

⁵¹ LOPEZ, José Manuel. *Karheinz Stockhausen*.-- Madrid : Círculo de Bellas Artes, 1990, p. 38.

altavoces. El resultado se moverá entre lo inteligible del texto bíblico y el valor sonoro de la manipulación de la voz en una relación entre lo semántico y lo musical que Stockhausen llamó un “continuo de lenguaje”⁵². Con ello trata de “ordenar lo heterogéneo en un flujo continuo, en el que considera a la voz eventualmente como un objeto sonoro”⁵³

Para Stockhausen, el planteamiento espacial llegó a ser esencial en sus obras: “Creo que el movimiento del sonido en el espacio, así como la velocidad a la que se desplaza alrededor, arriba y abajo del público – (...) – serán en el futuro tan importantes como la melodía, la armonía, el ritmo, la dinámica y el timbre”⁵⁴. Su idea del músico tiende a separarse del tradicional. El modelo con silla y atril pasa a ser una especie de actor musical con su instrumento, tocando siempre de memoria, y moviéndose libremente por la escena con la música, en una especie de manifestación ritual, en la que incluso está incluida la vestimenta: “Desde los años sesenta he imaginado para cada obra situaciones en las cuales el movimiento y la visión escénica forman parte de la música, no son elementos secundarios (...). La música es igualmente gesto”⁵⁵.

Otras formas y caminos tomaron los compositores del Siglo XX. Los analizados han sido el germen que ha permitido un enorme avance del recurso vocal. Desde ahí se abrieron nuevas vías que ampliaron considerablemente el horizonte de posibilidades de la voz tanto en la música como en otras representaciones artísticas. Citaremos algunas que también son interesantes como herramienta y recurso en un trabajo didáctico con el niño para la comprensión de los nuevos lenguajes: el hörspiel, la música espectral, las partituras verbales y el teatro instrumental.

El hörspiel (Hören: entender, Das spiel: el juego) es una obra musical destinada a ser emitida por radio. Se graba en estudio para fijarlo en soporte de audio. El Hörspiel es una mezcla entre música y dramaturgia, literatura y documental sonoro donde se utilizan textos, sonidos, voces y objetos musicales diversos. Obras que utilizan el Hörspiel son: M. Kagel *Hörspiel aus Werbespots*, 1971; L. Berio, *A. Ronne*, 1974, K. Saariaho *Stilleben*, 1988 ; R. Carré *Le Voile gris*, 1993.

⁵² MAS, Josiane. *Op. cit.*, p. 39.

⁵³ DECARSIN, François. *Op. cit.*, p. 47.

⁵⁴ STOCKHAUSEN, K. GILLY C. y SAMUEL C. (recopiladores). En: ACANTHES AN XV, *Composer, enseigner, jouer la musique d'aujourd'hui*.— Paris, Van de Velde, 1991, p. 23.

⁵⁵ STOCKHAUSEN, K. *Op. cit.*, p. 27.

La música espectral (Francia, 1970) “desarrolla una investigación sobre el sonido mismo, estableciendo una inter-relación estrecha entre investigación pura, la escritura instrumental y las nuevas tecnologías”⁵⁶. Compositores que trabajan en esta línea son: G. Grisey (1946); T. Murail (1947); M. Lévinas (1947) y H. Dufourt (1943).

Textkomposition / partituras verbales es un procedimiento que desarrolla bastante la creatividad utiliza textos e imágenes sobre el papel como sugerencia de lo que pueda suceder al hecho sonoro. La notación musical no es tradicional, busca estimular la capacidad creadora de los intérpretes así como improvisar, más o menos, de una manera controlada. K. Stockhausen lo utiliza en su obra *Aus den Sieben Tagen* en 1968.

El teatro instrumental y teatro musical fue propuesto por M. Kagel en los años 1960 con el fin de caracterizar las obras musicales integrando elementos gestuales, vocales o teatrales en la escritura instrumental. El instrumentista se convierte en actor de la música que toca, su teatralización puede ser considerada como la extensión natural de su propia gestualidad instrumental⁵⁷.

El proyecto básico es musical y el aspecto teatral sólo tiene sentido desde su relación con el musical. Obras con estas características son: : *Sur scène*, 1959, *Antitèse*, 1962 (M. Kagel); *Aventures et nouvelles aventures*, 1962-1965 (G. Ligeti); *Enumérations*, 1988, *Jojo*, 1990 (G. Aperghis).

Como ha podido observarse, la evolución de la voz en este siglo ha supuesto un interesante capítulo en la música del siglo XX. Este desarrollo ha llevado cada vez más a la voz a una utilización tímbrica o instrumental, aunque, en bastantes ocasiones, no haya desechado el punto de partida de un texto. No obstante, este texto de alguna manera ha perdido el sentido semántico que empezó teniendo en la antigüedad. En este siglo se aprecia una dirección clara hacia la voz como sonido, la voz como música, con lo que el valor fonético es un elemento básico de este proceso. Muchas de estas nuevas y variadas ideas sobre la voz aportan un material muy interesante y creativo para la educación musical de la Enseñanza Obligatoria en Primaria.

⁵⁶ GINER, Bruno. *Aide-Mémoire de la musique contemporaine*. – Paris : Durand, 1995, p. 79.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 83.

Indudablemente, la voz, junto a otros aspectos como el timbre o el desarrollo de familias como la percusión, han supuesto una revolución en la música del s. XX. En el caso de la voz, además de instrumento expresivo, está unida a la expresión corporal, facilitando muchas de las ideas, apoyada por una comunicación corporal, no verbal. "El predominio de lo vocal y de lo corporal en la sensibilidad contemporánea tiene al menos el mérito de invitar a una aproximación menos abstracta y más empírica a los problemas de la expresión literaria y artística, (...) el compositor de hoy no debe buscar imponer exploraciones técnicas a sus intérpretes; son al contrario las voces de los cantores con los que quiere trabajar los que van a inspirar y orientar la composición musical"⁵⁸. Llama la atención al compositor actual el hecho de que la voz, instrumento musical, está ligada como órgano del cuerpo; también percibe que la dualidad entre sentido del texto y música son los dos polos sobre los que se desarrollan los logros propios de este siglo.

Esta apertura general estética, que pone en entredicho el mismo material musical, ha supuesto que la voz conquiste nuevos territorios, o más bien redescubra espacios perdidos, olvidados que, partiendo del canto de la voz, se abren a músicas de la voz. Las referencias básicas como la altura, han quedado empequeñecidas por la evolución del timbre, y en esto la voz, con o sin soporte electroacústico, ha tenido mucho que decir.

Para Josiane Mas⁵⁹, esta evolución con sus corolarios, que son la autonomía del sonido y una percepción global y no más analítica de los hechos sonoros, había sido presentada por Debussy y por Varèse como había sido presentada por las potencialidades de una voz/timbre que no será ya limitada a la voz/canto. Aunque los signos de esta apertura son bastante numerosos, de Schoenberg a Messiaen pasando por Stravinsky aparecen todavía de manera dispersa y aislada; estos son algunos:

- La exploración de la voz entre lo hablado y lo cantado, en el *Pierrot lunaire* de Schoenberg, la voz hablada no es ya exterior a la música, entra en el campo musical mismo y desvela una remarcable maleabilidad.
- Las superposiciones del hablar rítmico y de percusión con sonido indeterminado en las *Choéphores* de Milhaud que, más allá del efecto salvaje primitivo, establecen

⁵⁸ COLLOM, Michel. "Voix, esthétique, littérature". En : *Voix et création au XXe siècle*, Actes du Colloque de Montpellier (1995), Honoré Champion, 1997, p. 13.

⁵⁹ MAS, Josiane. *Op. cit.*, p. 38.

correspondencias naturales de timbre, las dos estructuras sonoras tienen, por otra parte, el mismo privilegio de escapar al temperamento.

- La mezcla y la coexistencia de estilos vocales muy diferentes en ciertas obras de Ravel como *La Hora española* y *El Niño y los sortilegios*.

- La voz sin texto en la *Vocalización en forma de Habanera* del mismo compositor, que afirma ya una significación donde el lenguaje está ausente, o incluso un discurso vocal más próximo del hablado que del cantado en su melodía *Le Grillon*.

- La voz percusiva en *Las Bodas* de Stravinsky.

Uno de los procesos que no hemos tocado aquí más interesantes y renovadores, no sólo por lo vocal, ha sido quizás el de Webern en sus *Lieder* de Goethe, donde el entendimiento del texto es ocultado a través de la ausencia de continuidad en la melodía, así como un desarrollo muy interesante en el color, el timbre y la diferencia. No obstante la escritura dogmática del serialismo mantuvo en un cierto inmovilismo a la escritura vocal.

Quedan muchos compositores interesantes sin mencionar (Nono, Xenakis, Cage, etc). Cage, por ejemplo, en su obra *Aria para voz sola* (1958) utiliza una notación no tradicional, introduciendo todo tipo de ruidos vocales, con palabras, sílabas, vocales y consonantes, cuyo origen está en cinco lenguas diferentes. La voz funciona como sustitución del silencio al que pertenece. Exterioriza el ser del silencio poniéndolo de relieve.

No obstante, con los autores y obras vistos tenemos una visión cercana a la realidad de la voz en este siglo, y suficiente para este estudio, al menos en los compositores de la generación siguiente a la segunda guerra mundial. En un momento posterior, el miedo a la utilización de un texto ha sido superado poco a poco. "Todos los compositores, desde la mitad de siglo, han pasado por una fase donde sentían una especie de parálisis, con respecto a la semántica del texto cantado. Se ha salido de él gracias al teatro musical, (...)"⁶⁰. Por otra parte la voz es y será punto de partida en el pensamiento musical. "La mayor parte de las músicas son ideadas originalmente sobre un punto de partida vocal, después instrumental. Este origen es tan fuerte que sobre este modelo la música actual, incluso tecnológica, continúa apoyándose"⁶¹.

⁶⁰ MACHE, François-Bernard. "Poliphonies. Entrevista con ...". En : *MUSIQUE:TEXTE, Les cahiers de L'IRCAM., Recherche et musiqueVI*, IRCAM, 1994, p. 89.

⁶¹ CHION, M. *Musiques, Média et technologies*.—Paris : Dominos-Flammarion, 1994, p. 11.

En estos momentos parece que, dentro de la infinidad de tendencias personales, se produce una "humanización" de la música (C. Prieto) que hace que de alguna manera se vuelva a postulados del pasado. En lo que respecta a la voz se vuelve a una utilización más melódica, pero sin abandonar la evolución que ha conseguido en este siglo. "Lo que se dibuja netamente en la música de los años 80, es el emerger de una nueva subjetividad, de una actitud sin duda más individualista que vuelve a la dimensión significativa del discurso musical, al semantismo por tanto: esta tendencia se acompaña de un cierta vuelta a la voz/canto, a una vocalidad más clásica, y a veces incluso, a una noción olvidada, la del placer"⁶². Evidentemente "no hay que creer que las obras de los últimos decenios han tenido que ser necesariamente abstractas o poco humanas. Explorando y sobrepasando los límites vocales tradicionales, han creado una sensibilidad nueva, (...). Pero parece que hay una cierta nostalgia hoy de la significación"⁶³. En algunos momentos, el pensamiento estético parece que gira sobre sí mismo sintiendo la necesidad de los "neo".

Lo que es evidente es que la voz ha ocupado un espacio particular en la música del S. XX, que va más allá de sí misma como material significativo y que sus posibilidades son infinitas e irreducibles a cualquiera de sus definiciones posibles, influyendo, al mismo tiempo, en el desarrollo de la música. "Es difícil dar una sola interpretación de esta disociación generalizada del sentido y de la palabra. Si se admite que la voz es el lugar donde se afirma de la manera más inmediata la idea de que el hombre se hace de sí mismo, la desaparición del sentido en el siglo XX es para ponerlo en paralelo tanto con la mística de una lengua primitiva y divina, (...), como con las corrientes del expresionismo o de la abstracción"⁶⁴. Esta eliminación del sentido de texto ha creado sin embargo nuevas posibilidades y sensibilidades hacia el fenómeno sonoro como hacia nuevas formas de expresión.

Un hecho esencial en el tratamiento vocal está en la fonética de cada lengua. Cada sistema lingüístico desarrolla sus propios modelos y de sus lenguas parece derivar una sonoridad y música propia. "De su lado la música persiste en su mundo encantado de símbolos polivalentes y polisémicos. Toda forma puede transmutarse en otro sin

⁶² MAS, Josiane. *Op. cit.*, p. 41.

⁶³ MACHE, François-Bernard. "Langues et musiques". En : *Voix et création au XXe siècle*, Actes du Colloque de Montpellier (1995), Honoré Champion, 199, p.58.

⁶⁴ *Op. cit.*, p. 53.

fronteras fonológicas o léxicas. Pero esta indeterminación semántica le asegura un anclaje indispensable en los niveles psíquicos inaccesibles o casi a la conciencia lingüística. La música nos lleva fuertemente al inconsciente y así mismo a la animalidad⁶⁵. Los fonemas se convierten en un valor más allá del significado semántico, diríamos que los fonemas son al lenguaje lo que el timbre es a la música. Y este timbre es evidente que es muy peculiar, específico y muy distinto a los timbres instrumentales, con un añadido de humanidad de la que difícilmente puede desprenderse. Para el compositor del S. XX la voz como timbre es antes que la voz como discurso, "es siempre voz, es decir, vía, camino, recorrido y trayecto"⁶⁶.

"La voz-timbre, la *voz-Klangfarben-(melodie)*, ocupa por tanto un puesto preponderante en la música de hoy, ha destronado a la voz-altura, con la exclusividad hecha de la parte de altura eventualmente presente en el timbre, como uno de los aspectos de éste. Pero si admitimos, como lo hacemos, el punto de vista Schoenbergiano según el cual la altura no es más que una dimensión del timbre, ¿no debemos generalizarlo y reconocer que la voz- lenguaje no es más que una dimensión de la voz-timbre?⁶⁷". Por encima de la palabra, la voz ha desprendido un timbre explotando en el siglo XX "la poética del timbre"⁶⁸

En todo caso, la música del siglo XX, como la de épocas anteriores, está ligada a su tiempo, y debe entenderse desde su momento histórico. En este sentido Adorno opinaba que "la consideración de la relación actual entre filosofía y música permite comprender que la esencia atemporal de la música es una quimera. Sólo la misma historia, la historia real con toda su miseria y toda su contradicción, constituye la verdad de la música. Según esto, un análisis del estado actual de la música debería, por sí mismo, ser fundamental para la comprensión filosófica, como a la inversa: el conocimiento filosófico no se debe separar de la situación actual de la música"⁶⁹. "En fin, no olvidemos que participar en la creación de nuestro tiempo, es mirarse en un espejo y contemplar la obra que la sociedad, es decir ella mismo, labra. El arte no es más que un reflejo, su propio reflejo. Lo último es renegar de si mismo. Difundirlo, es

⁶⁵ *Op. cit.*, p. 60.

⁶⁶ CHARLES, D., *Le temps de la voix*, Jean-Pierre Delarge, París, 1978, p. 22.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 43.

⁶⁸ COHEN-LEVINAS, D. *Op. cit.*, p. 28.

⁶⁹ ADORNO, Theodor W. *Op. cit.*, pp. 78-79.

revelar el mundo a si mismo”⁷⁰. Y en este sentido la evolución y transformación de la música del futuro será constante porque es una necesidad del creador: “ (...) apostemos que la joven música de mañana tendrá en cuenta la multiplicidad de experiencias de hoy. Apostemos que sabrá hasta qué punto la utopía es necesaria. Hasta qué punto la frontera entre las experiencia y la obra es artificial. Apostemos a que redescubrirá que la mejor manera de aprovechar las lecciones del pasado, es la de lanzarse audazmente a la exploración del futuro, de lo increíble , sin limitarse a las estéticas que han engendrado el presente”⁷¹.

En esta perspectiva de futuro, la educación musical no puede quedarse al margen. Creo que estando en el siglo XXI ante todo este potencial creativo, y considerando que debemos conocer, dentro de lo posible, lo que ocurre en nuestro tiempo, es evidente que, partiendo por supuesto desde la etapa de Educación Infantil, hay que ofrecer a nuestros alumnos de Educación Primaria hechos sonoros que los sensibilice y los dote de una actitud crítica para la apreciación de las estéticas de la música más cercana a su tiempo y que por otra parte les rodea constantemente.

⁷⁰TABACHNIK, M. En: GILLY C. Et SAMUEL C., (recopiladores), *ACANTHES AN XV, Composer, enseigner, jouer la musique d'aujourd'hui*, Van de Velde, 1991, p. 149.

⁷¹SZERSNOVICZ, P. GILLY C. y SAMUEL C. (recopiladores). En: *ACANTHES AN XV, Composer, enseigner, jouer la musique d'aujourd'hui*, Van de Velde, 1991, p. 200.

2.- LA EDUCACIÓN MUSICAL

2.1 Pedagogía musical

Ya hemos visto la importancia que ha tenido y tiene la música como base de la formación humana, y sus distintas interpretaciones en la incorporación de ésta a la educación. Desde siempre la música ha sido uno de los pilares Culturales sobre los que se cimientan las sociedades. Veamos ahora cómo se han estructurado sistemas para el aprendizaje o la comprensión de la música.

No obstante este valor social, ha sido desde finales del siglo XIX y principios del XX cuando se han sistematizado propuestas pedagógicas para una educación musical racionalizada, preferentemente en los niveles elementales, es decir una educación musical para todos y no sólo para los más dotados. Los rasgos generales de estas tendencias educativas coinciden en aspectos como: la música dentro de una formación general, la valoración de la equiparación de los contenidos al desarrollo físico y psíquico del niño, el rechazo de una enseñanza teórica en favor de una metodología activa, participativa y creativa y, en general, el anteponer lo vivencial de un lenguaje a lo meditativo. Es decir: vivir la música previo que entenderla. Desde la actividad, la vitalidad, la libertad, individualidad y colectividad, se llega a una profunda renovación en la enseñanza musical del siglo pasado. Esto sucederá gracias a pedagogos tan importantes como Dalcroze, Martenot, Orff, Kodály y Willems.

Ya en el siglo XIX, Curwen (1816-1880), ideó un sistema de entonación relativa llamado **Tonic Sol-Fa**; en lugar de pentagramas y notas se utilizan las sílabas *Do Re Mi Fa Sol La Ti* con las abreviaturas *d r m f s l t*, en las alteraciones se modifican las vocales con "i" para los sostenidos, y con "o" para los bemoles.

Uno de los pioneros de la moderna didáctica, **J. Dalcroze** (1865-1950), valora la música como patrimonio de todos. El método Dalcroze, conocido como **Rítmica Dalcroze**, es una educación por la música y para la música, de ahí que su rítmica sea una educación musical. En su método se practica la investigación y la experimentación con el cuerpo, descubriendo con éste las formas de la música y su belleza. El fin de la

rítmica es educar al alumno implicando todas sus facultades, preparándole para el solfeo, el canto y el instrumento.

Primero, Dalcroze llamó a su método "gimnasia rítmica", indicando movimientos corporales; más tarde abandonó esta definición por considerar que la rítmica no tiene nada que ver con la gimnasia. La música es, en el fondo, una actividad psicomotriz, es imposible tocar un instrumento o cantar sin que entre en juego el sistema muscular.

La rítmica no es un estudio exclusivo del ritmo, es una forma de vivir la música poniendo en juego todo el cuerpo con espontánea alegría. Los tres pilares del método Dalcroze son la improvisación, el solfeo y la rítmica, y lo entiende como algo en permanente búsqueda pedagógica, de manera que sea un método vivo que se desarrolle y evolucione.

El esquema propuesto para las actividades es el siguiente:

- 1.- Seguir: Se camina sobre el pulso de la música expresando los cambios de la dinámica y de la agógica.
- 2.- Respuesta inmediata: al escuchar una llamada previamente establecida, el alumno responde de una forma acordada anteriormente.
- 3.- Canon con interrupciones: El profesor intercala, en sus improvisaciones, compases de silencio en los que el alumno expresará caminando el esquema oído.
- 4.- Canon: El profesor improvisa en un compás cualquiera y después de un tiempo marcado (normalmente un compás), el alumno camina según la música oída.

Este método es interesante para la educación infantil y los primeros ciclos de primaria, ya que favorece el desarrollo del instinto motor, puesto que es una etapa donde el niño es muy receptivo. La capacidad perceptiva es alta y las actividades sensoriales y motrices responden de una manera instintiva con gran facilidad, favoreciendo posteriormente la comprensión del lenguaje musical.

No obstante, a pesar de lo interesante de esta metodología, se aprecia la dependencia en elementos de rítmica regular, es decir tradicional.

Zoltan Kodaly (1882-1967), dedicó parte de su actividad como músico a la educación musical del pueblo húngaro. Su objetivo fue que la educación musical sea de todos y que se pusiera en contacto directo con la música al mayor número posible de receptores. Algunos de los principios fundamentales del sistema Kodaly son:

- Asegurar la educación musical para todos los niños en la escuela primaria.

- Utilización del folclore como mejor material para la enseñanza.
- Desarrollo del oído interior a través del canto como función central.
- Enseñanza del solfeo para evitar el analfabetismo musical.
- Utilización de la educación musical en la formación integral de la personalidad.
- Buscar un equilibrio entre la formación del público en general y los profesionales.
- Comenzar la educación musical cuanto antes.

Por lo tanto la música folclórica es la base del método Kodaly y el canto sobre este material es la actividad principal; para él la enseñanza instrumental tiene mejores resultados si se basa en el canto.

En Hungría la música fue llevada a todas las escuelas de forma piramidal, partiendo de las escuelas maternas, hasta llegar al punto máximo en la educación musical: los conservatorios y academias.

En este trabajo fundamentalmente vocal, el niño se inicia desde las edades más tempranas. El material utilizado del folclore húngaro se agrupa en un orden de dificultades desde las canciones de párvulos hasta los "Epigramas" y "Tricinias", pasando por los volúmenes de "Bicinia húngarica".

Una de las características de este método es la utilización del sistema de lectura. Se sustituye la lectura y entonación absoluta por el solfeo relativo, basándose en la idea de que la gran mayoría de música popular y de la culta, utiliza unas escalas cuya ordenación interválica puede reducirse al modo mayor. La escala menor se basa, en esencia, en la utilización del 6º grado del modo mayor como tónica. De esta manera, todos los grados de la escala se nombran de la misma manera, sea cual sea la tonalidad real en la que estemos cantando.

También se utilizan unos signos concretos con la mano, fononimia, para expresar cada sonido concreto. En la rítmica se sirven de unas sílabas establecidas para su lectura: ta, negra; ti, corchea; etc.

Lo más interesante, desde el punto de vista del lenguaje, es la utilización del folclore, lo que supone un trabajo auditivo muy interesante con los modos, así como un conocimiento profundo de la raíz de la cultura musical húngara. No obstante, a pesar de ser él mismo un buen compositor y estar cerca de Bela Bartok, nunca se plantea un proceso de trabajo con modelos del lenguaje musical más actualizados y cercanos a él mismo y a su colega B. Bartok.

Para Carl Orff (1895-1982), su "sistema" no es un método en el sentido tradicional del término, sino más bien, una filosofía en torno a ideas pedagógicas, ejemplos y ejercicios que cada profesor con su experiencia e intuición, debe acordar a sus circunstancias. Orff desarrolla la parte rítmica gracias a la utilización de un peculiar instrumental concebido para los niños.

El principio fundamental de este sistema es, primero, vivir la música y después aprender sus razones. Para el propio Orff estas ideas no eran nuevas, sino que él únicamente transmitía lo heredado desde un nuevo aspecto. Para él su sistema sólo tenía sentido si se transformaba y andaba con el tiempo y por el tiempo.

Por eso para sus colaboradores el Schulwerk (sistema Orff) no es un sistema cerrado, sino que sus indicaciones son más bien términos de orientación. Este sistema no está concebido como un texto escolar que deba ser aprendido página a página sino como una orientación para una utilización siempre viva de la música.

Las ideas básicas del sistema Orff aparecen en el cuadro siguiente:

- Inclusión del trabajo práctico en primer plano. El aprendiz juega, canta, toca, actúa y reacciona, raramente está sentado.
- Incorporación a la música elemental de la dimensión instrumental mediante un particular material para niños.
- Lenguaje, música y danza no son, para el niño, campos diferenciados de actuación. Música, baile, lenguaje y canto, están estrechamente relacionados y muchas veces se presentan juntos.
- Integración en la formación básica del elemento social de hacer música, cantar juntos, jugar, escuchar, etc.
- Apoyo a la iniciativa, a la creatividad y a la improvisación.

En suma el sistema Orff es más una filosofía metodológica que un método cerrado, no hay un programa inflexible, cada profesor debe acomodarse a sus propias condiciones y circunstancias.

En el trabajo Orff la música es un todo que parte del propio niño: sonido, movimiento, danza y lenguaje. Es más importante la participación que el resultado y es muy importante que el niño esté interesado, por lo que los comienzos en este sistema son muy elementales, dinámicos, activos y vivos; esa participación busca una expresión sencilla ya que así es más directo el efecto.

A través de actividades como la audición, la interpretación y la improvisación, los elementos musicales serán vividos y desarrollados desde medios expresivos como el cuerpo, la voz y los instrumentos.

El desarrollo del sistema puede sintetizarse como aparece en la siguiente tabla:

- Juego y creatividad: Desde el juego, se ponen de manifiesto las posibilidades creativas del niño.
- Ritmo: Se asocia a la palabra, la percusión corporal e instrumental, en formas muy variadas: eco, pregunta-respuesta, canon, etc.
- Melodía: Basado en la melodía pentatónica, sigue una estructuración que parte de la escala bitónica, seguido de la tritónica, tetratónica, folklórica, etc.
- Armonía y acompañamiento: Utiliza formas de acompañamiento muy sencillos (pedal, bordón, ostinatos rítmicos) para que el niño los realice sin ningún esfuerzo.
- Textos: El lenguaje es un punto de partida esencial para cualquier ejercicio musical, ya sea melódico o rítmico. Se aprovecha la gran variedad de esquemas rítmicos y la fuerza expresiva del lenguaje hablado.
- Movimiento y danza: Con esquemas sencillos se hace participar de la música al cuerpo.
- El instrumental Orff: Se crea un material instrumental que sea adecuado para la utilización del niño

En resumen, Orff entiende que la educación musical, como actividad triple de palabra, sonido, movimiento, es algo propio y natural en el niño. El espacio natural para su desarrollo es el juego, en el que los instrumentos se utilizan como herramienta seductora para jugar, no para tocar.

Aunque la filosofía del trabajo de Orff es realmente interesante, la base vuelve a ser el mundo tonal. En este caso incluso un primer objetivo es la escala pentatónica. Escala con unas características muy específicas, muy interesante didácticamente, pero utilizada, desde un punto de vista popular, sólo en determinados lugares geográficos.

Sin embargo creo que hay un desaprovechamiento de su propio e interesante material instrumental para un abanico con más posibilidades así como para recursos estéticos más avanzados.

Método Willems (1890-1978) también ocupa un lugar importante. Su objetivo prioritario es la educación del oído. El estudio de un instrumento debe ser posterior al desarrollo de la musicalidad, con la concienciación del movimiento sonoro, el ritmo,

etc. Se establecen relaciones fundamentales de la música y de la naturaleza humana, en las que el punto de partida es la música en sí misma.

El método plantea después de determinadas experiencias, que el ritmo es de naturaleza fisiológica, la melodía de naturaleza afectiva y la armonía de naturaleza mental ya que recurre a la síntesis y al análisis propios del hombre.

La base de la educación es la canción de un modo global, al que se le agrega la educación auditiva-sensorial, afectiva y mental. El ritmo se practica corporalmente basándose en el sentido del tiempo. Más adelante cursos de iniciación presolfística y preinstrumental preparan para el solfeo y el instrumento.

Los objetivos finales de este método son los siguientes:

- Enseñar a escuchar música.
- Enseñar a leerla y escribirla.
- Enseñar a tocar un instrumento noble que dé posibilidad de práctica al niño.

Parte este método de bases filosóficas y psicológicas al establecer:

- La unión entre la música, el ser humano y el cosmos.
- Al realizar un ordenamiento natural y jerárquico.
- Al implantar un trabajo basado en la naturaleza íntima de los elementos constitutivos de la música.
- Al ordenar el desarrollo parecido al de la adquisición de la lengua materna.

Este planteamiento global con su aplicación, hace la formación accesible a todos los niños, dotados o no, "partiendo de la idea de que toda acción musical es un hecho humano para establecer relaciones entre los elementos fundamentales de la música y los de la naturaleza humana"⁷². En su base excluye todo procedimiento extramusical (colores, dibujos, fononimia, cuentos, juegos, etc.), pero en cambio utiliza conscientemente elementos tomados de la música misma como son:

- Un material auditivo.
- Golpes para el desarrollo de la motricidad y el instinto rítmico.
- Canciones para el desarrollo de la sensibilidad, el solfeo y la práctica instrumental.
- Un vocabulario de términos musicales, la escala diatónica con tres símbolos, los nombres (Do), los grados (I), y los intervalos (2º).
- El palmeo de los compases.

⁷² MARTÍN LEÓN-TELLO, Luz. "La pedagogía musical en el siglo XX"- En: *Nexo* nº IV y V (1995), Revista del profesorado de Cantabria, p. 84.

- Movimientos corporales naturales y característicos como la marcha, la carrera , los saltos, etc., que partan de la misma música para el desarrollo de un mínimo de corporeidad y un sentido alto del tiempo.

El orden evolutivo pedagógico, según el método Willems, puede resumirse así:

- 1.- Vivir los fenómenos musicales.
- 2.- Sentirlos sensorialmente y afectivamente.
- 3.- Saber lo que se vive y, más tarde, vivirlo conscientemente.

Lo más interesante del método Willems, desde el punto de vista de nuestro trabajo, es la utilización de láminas afinadas microtonalmente, que aunque utilizadas sólo con un sentido auditivo de sube/baja lo acerca al niño a un mundo sonoro, al menos, diferente al del modelo tonal y temperado.

Maurice Martenot (1898) desarrolla un método de solfeo aunque muy cerca de los elementos globales de la educación musical. Sus ideas giran en torno al canto, como ayuda fundamental del desarrollo de la memoria musical, que profesores y entorno deben hacer crecer de manera inconsciente.

Para Martenot la práctica del canto libre y espontáneo favorece:

El hábito de cantar sin miedos y relajado, la ampliación de la tesitura al ser una buena gimnasia vocal, la asociación gesto vocal al gesto con el brazo, la estructuración de la memoria musical, y el desarrollo del canto interior.

Martenot realiza una gran aportación en el estudio de los ciclos naturales de aprendizaje según las edades del niño, lo que supone una aplicación de la psicología de la música. Igualmente da mucho interés a la actividad de la improvisación como desarrollo de la intuición que favorece los elementos rítmicos, melódicos y armónicos.

Estos autores citados son los considerados "clásicos" de la pedagogía musical, posteriormente otros autores más jóvenes realizarán aportaciones también interesantes. Mencionaremos por sus sugerentes aportaciones a: **Justine Ward** que parte de un trabajo fundamentalmente vocal y de lectura musical para el aprendizaje del canto gregoriano; **Irene Segarra** que se sitúa en un punto medio entre la teorización y la sensibilización; **Emma Garmendia** que aporta el método audioperceptivo al partir del cultivo de la percepción o sensorialidad auditiva para la formación musical.

Entre las experiencias más en la línea de nuestra investigación está la que llegó a llamarse el **Taller de Música** realizado por los años 60 y 70. A la línea iniciada por los

anteriores pedagogos vistos, se sumaron músicos más relacionados con la música contemporánea que trataron de renovar los materiales desgastados del sistema básicamente tonal. De estos pioneros deben citarse a: Murray Schafer, en Canadá; en Inglaterra George Self, Brian Dennis y Jonh Paynter; Lili Friedmann en Alemania, y otros en diferentes lugares del mundo. Estas experiencias recibieron diferentes nombres: en Suecia "Taller de sonido", en Brasil, "Taller de música", en Inglaterra, "Música experimental". Estas denominaciones son confusas ya que maneras musicales a veces contradictorias tienen sin embargo parecida denominación.

Estos nuevos modelos tienen mayor base en la música contemporánea marcando un nuevo hacer en la pedagogía musical más reciente. Su primera intención es bastante diferente a las antiguas prácticas, al buscar la investigación experimental creativa del material sonoro, en el que el sonido es el elemento de partida. A éste se le aplican diferentes técnicas propias del siglo XX.

Junto a la electroacústica se incorporan todas las fuentes sonoras posibles de ámbito no convencional junto a la utilización abierta de la voz. Se trata de realizar un uso imaginativo del sonido en estado puro, en diferentes posibilidades y texturas. La exploración y la experiencia con este material virgen es el revulsivo para nuevas experiencias sonoras.

El problema es el papel de la pedagogía frente a la música contemporánea. Para V. Hemsy de Gainza, debe haber una apertura en el campo de la pedagogía musical para la música contemporánea. Pero no en el sentido de la sustitución de un lenguaje por otro, sino formando a los estudiantes en lenguajes "bilingües o plurilingües", "... pues necesitan comprender tanto el lenguaje de las músicas tradicionales como el de las contemporáneas y eso no debe ser olvidado por ningún maestro"⁷³. Desde nuestro punto de vista, no pensamos que la evolución del lenguaje musical haya llevado a una oposición tan tajante. De alguna manera el lenguaje atonal no es más que un estadio o evolución del propio sistema tonal.

Denis Álvares describe, "algunas ideas básicas comunes de creadores con enfoque contemporáneo"⁷⁴ que se han sintetizado en este cuadro resumen:

⁷³ HEMSY de GAINZA, Violeta. "Didáctica de la música contemporánea en el aula". En: *Música y Educación*, año VIII, IV, nº 24, 1995, p. 18.

⁷⁴ ÁLVARES CAMPOS, Denise. *La percepción musical, en escolares: Relaciones con la psicología cognitiva-evolutiva y la pedagogía musical*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, 1998, p. 159.

- La definición de la metodología que utilizan como algo que propicia el “aprender a través del hacer”, o sea, la producción musical. Por parte de los alumnos entrevistados la mejor definición sería la de que es una metodología que tiene como objetivo el desarrollo de la creatividad. También hablan del desarrollo del raciocinio lógico.
- El planteamiento de las clases es flexible. No es negada su existencia, pero éstas son más o menos importantes dependiendo del propio educador. Son adaptables al grupo de alumnos y a su propio desarrollo.
- Es enfatizada la evaluación sistemática del proceso, la cual es hecha con la participación de los alumnos.
- El profesor debe adoptar como postura “incentivar sin interferir”. En general, es más alto el grado de control por parte del profesor en la etapa inicial del proceso.
- EL profesor debe caracterizarse, según los alumnos, por la creatividad, la fundamentación teórica y la autoexpresión espontánea.
- Las etapas a recorrer no son rígidamente establecidas. Hay consenso en cuanto a la existencia de una etapa inicial de experimentación y, para un gran número de educadores, hay una etapa final de reflexión y análisis (aunque éstos sean momentos constantes en todo el proceso).
- La forma de organización de los alumnos es, casi siempre, en grupos, lo que demuestra la valoración del aspecto social de la experiencia.
- Además son fundamentales las relaciones con la música contemporánea, la cual también es producto de un contexto histórico y social (...).

De esta manera el niño se ve delante de un universo sonoro en el que la percepción musical se enfrenta a un número ilimitado de posibilidades en el que “el alumno es llamado constantemente a participar, y el conocimiento musical se basará en su experimentación personal con el sonido, materia prima de la música”⁷⁵.

Pocos dudaron de lo interesante de estos planteamientos; en ellos “los factores positivos se relacionan con la formación del alumno en general. Según los propios alumnos, ocurre efectivamente un desarrollo en la creatividad, autoexpresión, y socialización. En cuanto a la música, toman como valor positivo la oportunidad de experimentar ampliamente con el sonido, en sus múltiples posibilidades”⁷⁶. Pero para muchos surgió una especie de pánico al abismo de lo desconocido. Reconociendo sus posibilidades y utilidad, se pensó en la dificultad de organización y estructuración de un sistema coherente con opción de desarrollo.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 165.

⁷⁶ *Op. cit.*, p. 166.

Aún hoy, algunos educadores, sienten este temor o duda a que se pierda el sistema tonal: "No es negada la contribución que tal metodología trae a la educación musical, sobre todo por la 'apertura de patrones', por el estímulo al aprendizaje, al descubrimiento y a la creatividad, además de todos los factores positivos ya citados. Sobre todo para la percepción musical, las ideas de esos educadores contemporáneos pueden ser muy provechosas, si, de hecho, logran desarrollarlas con toda la amplitud y libertad con que las proponen. En cuanto a la percepción y discriminación de los tonos musicales y de los intervalos que constituyen, éstos deben ser percibidos sin vinculaciones a funciones tonales, lo que sería provechoso a la música contemporánea, pero algún entrenamiento más específico sería necesario para la comprensión de la música tonal. De hecho, si es posible preparar alumnos 'bilingües o plurilingües', entonces todas las actividades perceptivas tendrían también que adaptarse a ese propósito, favoreciendo una percepción musical que sea globalizadora y capaz, también, de un acercamiento específico a los elementos musicales, sean ellos tonales o no"⁷⁷.

Pero el más interesante, que mencionaremos también posteriormente, desde el punto de vista de nuevas propuestas sonoras, es **R. Murray Schafer** (1933) que no enseña pedagogía ni música, sino que directamente hace música con sus alumnos con todas sus consecuencias. Schafer sí utiliza con mucha frecuencia estructuras y recursos sonoros de nuestro siglo y además con bastante éxito. De una manera experimental, a modo de taller, desarrolla con un grupo propuestas que elaboran entre todos. Aunque desde luego es un trabajo muy interesante y desde ideas de un músico muy dotado y creativo, quizás hubiese sido interesante una esquematización del trabajo de manera un poco más organizada y no sólo con grupos al azar.

Actualmente también se observan tendencias de globalización y utilización de músicas no occidentales, como en el caso del pedagogo español **Polo Vallejo**. Todo ello enriquece y borra cada vez más las fronteras entre culturas, tendiendo hacia un mundo sin fronteras geográficas ni culturales. Esperamos que en este proceso no se pierda la identidad.

El estudio detallado de todos éstos autores mencionados y los nuevos, excedería los límites de este trabajo; la pedagogía musical, afortunadamente, se mantiene viva y evolutiva.

⁷⁷ *Op. cit.*, p. 167.

Todas las propuestas vistas tienen mucho en común, pero cada una se basa, de alguna manera, en unos aspectos más que en otros. Una pedagogía de talante abierto, debe conocer todos los recursos y métodos posibles, pero después debe saber seleccionar lo que le interese, según las circunstancias, y cada maestro debe crearse su propia autonomía profesional. No existe el método perfecto y único para todo el mundo. Cada lugar y grupo tiene sus propias necesidades pedagógicas. Las distintas metodologías no se utilizan como aplicación única y exclusiva sin tener en cuenta la situación. El maestro de música actual, conociendo las ideas de Dalcroze, Orff, Martenot, etc., elige en cada caso las más necesarias para su realidad de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta los principios generales de participación, vivenciación, y sensibilización de la música como vehículo para el conocimiento y comprensión de la música. El maestro debe saber adaptarse a las circunstancias en las que imparte su enseñanza, y ser flexible para los posibles imprevistos de las distintas metodologías.

No obstante, volvemos a insistir, se debe trabajar desde el momento en que se vive y sin miedo a cualquier nueva propuesta. Los niños tienen ese derecho y los maestros esa obligación.

2.2 Características musicales del niño de Educación Infantil

Antes de comenzar, conviene hacer explícito una reflexión crítica compartida entre psicólogos educativos y profesores de música. A nuestro modo de ver son muy escasas las aportaciones realizadas desde la psicología que tienen, no ya aplicabilidad, sino posibilidad, diríamos, de "explotación pedagógica".

A pesar de las incipientes reflexiones de Vygotsky en su Psicología del arte, el mundo musical es más bien un mundo aparte. Por un lado los psicólogos, incluyendo evolutivos, necesitan una formación musical muy amplia para comprender conceptos elementales en música. Por otro, los músicos, - sean profesores o no- tienden a hacer una interpretación muy literal de algunos procesos evolutivos.

Por otra parte, el problema de síntesis no es fácilmente resoluble ya que los músicos y psicólogos parecen decantarse por inclinarse hacia una u otra postura. Quizá sea el ámbito específico de la Enseñanza, o la Pedagogía Musical, donde se puede realizar esta síntesis que ha dado lugar a una epistemología propia de una disciplina

independiente. Ese es el camino de construir la "didáctica específica" y mucho es todavía la camino a seguir.

Rogamos al lector interprete estas páginas, no como una síntesis del conocimiento actual en psicología del desarrollo, sino como una reflexión sobre aquellos aspectos que, desde nuestro punto de vista, son relevantes.

En este apartado pretendemos ofrecer una visión general del desarrollo musical del niño, aludiendo no tanto a sus características psicológicas específicas, sino más bien a aquellas que son relevante para la enseñanza musical en el marco del Curriculum vigente.

Por esta razón, antes de realizar una síntesis de las capacidades musicales del niño en la etapa de E. Primaria, conviene tener en cuenta el período anterior: la **E. Infantil**. En ésta, la Educación Musical deberá enfocarse dentro de un proceso globalizado de todas las áreas. La música queda comprendida, junto con la expresión plástica dentro del área "expresión artística", y debe buscar, dentro de ese desarrollo global, que tenga un interés y significado para el niño, a través de la experiencia, las actividades y el juego, en un clima de afecto y confianza. La adquisición de códigos se deja para la etapa posterior.

La música es un lenguaje que debe pasar por las mismas fases de aprendizaje que pasa el lenguaje materno, ya que el ser humano desde que nace está en contacto con un mundo sonoro que le rodea, que le sirve para comunicarse de una forma intuitiva y que desde el conocimiento de un código determinado le permite generar estructuras intelectuales. Por otra parte impulsa capacidades de aprendizaje como atención, concentración, capacidad de análisis y síntesis, toma de conciencia del propio yo y del grupo, etc.

En esta etapa es fundamental que el maestro, al ser un "espejo" en el que se reflejará el niño desde la imitación, tome conciencia de la importancia de su ejemplo a la hora de cantar afinado, tocar correctamente, y sobre todo mostrar una actitud positiva y alegre frente a la música y ofrecer modelos abiertos a la experimentación natural del niño.

El período de Educación Infantil es parejo a los primeros años de la evolución psíquica del niño, en los que se va concretando su conducta, personalidad, sentimientos, etc., así como su perspectiva de futuro. Por eso durante esta etapa la relación con la música será natural y espontánea, viviendo la música con alegría. Su relación, de una forma más organizada, con el juego sonoro se realizará progresivamente y de forma

natural. Lo ideal es que el niño tenga una actividad musical diaria, en sesiones de corta duración y siempre en relación global con las demás áreas, redundando en su formación integral. A través del juego el niño tomará contacto con el lenguaje sonoro de forma que se integre al mismo tiempo en el grupo.

“Las cualidades de una buena educación musical deben ser de orden físico, intelectual y moral”⁷⁸. En términos psicológicos la musicalidad representa para el niño emotividad, afectividad y sensibilidad.

El niño debe relacionarse de una forma directa con la música desde el canto, el ritmo, la percusión corporal e instrumental, el movimiento, los cuentos, la audición, el juego, etc. Desde una metodología activa y el desarrollo de recursos materiales el profesor debe motivar e interesar al niño.

En la evolución infantil, durante los primeros años, los elementos musicales que aparecen de una forma más activa son el ritmo y el movimiento como respuesta a estímulos sonoros. La entonación en estos primeros años es aún confusa a través de canturreos y balbuceos queriendo imitar a la madre. El medio familiar juega un papel básico en toda la educación de los primeros años del niño.

Es una etapa de descubrimiento de su cuerpo, del sonido, del lenguaje, en el que determinados recursos son mucho más fáciles de aplicar desde estéticas próximas a la música contemporánea que desde la música tonal. La enorme capacidad de inventiva sonora debe ser aprovechada para iniciar un proceso de educación musical actualizado a su momento.

El primer año de vida del niño es un periodo vital en su desarrollo, tanto desde el punto de vista físico como emocional. Los tutores particularmente, en estos primeros momentos, juegan un papel muy importante, tanto desde el cuidado diario y alimentación como del de sus primeros contactos con el mundo que le rodea: todo tiene que ver con el desarrollo de los sentidos y en particular del oído.

La canción de cuna es una de las primeras manifestaciones musicales que recibe el niño, amén de una multitud de sonajeros y todo tipo de juguetes sonoros que tendrá a su alcance. Por otra parte encontramos en nuestro folclore multitud de canciones que el niño escucha de forma sistemática, en concreto canciones como *palmas palmitas*, *aserrín, aserrán*; *cinco lobitos*; *cura, cura, sana*. Parece que no le damos importancia, pero son las primeras canciones que el niño aprende y todos recordamos cómo palmea

⁷⁸ ESCUDERO, M.Pilar. *Educación Musical, Rítmica y Psicomotriz*.-- Madrid : Real Musical, 1988, p. 3.

sonriente e incluso en el transcurso de estos tres años las aprende y las canta. Actualmente no podemos olvidar que nuestros medios de comunicación, televisión, radio, vídeo, equipos de música y hasta la música del supermercado forman también parte de su mundo sonoro; por no citar las ambulancias, coches, motos, aviones que escuchan nuestros niños en las grandes ciudades. Tampoco debemos olvidar que el silencio le aporta una parte importante en su desarrollo, y es al bebé al que con más cuidado le brindamos la posibilidad del silencio para su descanso.

Antes del año el niño responde a los estímulos sonoros, no necesariamente musicales, con algunos movimientos y sonrisas. En esta etapa los tutores, con sus cantos y nanas, cumplen una función muy importante en la sensibilización musical. De manera semivoluntaria, cercano a cumplir el año, puede hacer sonar objetos sonoros como sonajas y muñecos sonoros.

Al año y medio su respuesta a la música es utilizar todo su cuerpo rítmicamente. Responde e intenta imitar la voz de la madre y de los sonidos que oye con balbuceos y canturreos; reconoce grupos sonoros concretos como preguntas, saludos, timbre, etc. Se puede influir en la sensibilización auditiva del niño, y es en esta edad en la que los tutores pueden empezar a enseñarle las primeras canciones y juegos musicales o sonoros.

Hacia los dos años, el niño canta o tararea numerosas canciones aunque todavía no sepa decir más de dos palabras. En esta edad se puede favorecer el despertar musical introduciendo elementos de educación receptivos y activos en la vida cotidiana, como manipulación de sonidos, valoración de la voz cantada y expresión con el movimiento.

El sentido rítmico va adquiriendo gran destreza, respondiendo al motivo musical con distintos movimientos como: balanceos, carreras, andar, saltos, movimientos de brazos y cabeza, etc. La experimentación con instrumentos sencillos le estimulan y producen una gran satisfacción.

Sobre los tres años comienza a ser consciente de los ruidos e incorpora a sus juegos canciones con una línea melódica pegadiza. La mejora de la motricidad es general, sobre todo la de las piernas: le permite caminar, trotar, correr y saltar siguiendo el pulso de la música. El desarrollo lingüístico hará posible aprender canciones en forma reiterativa que, normalmente, van asociadas a gestos. En general, en toda la etapa de Educación infantil, la música para el niño no es percibida de forma aislada sino siempre en relación con su cuerpo y como juego significativo. No hay una conciencia estética definida.

En los tres primeros años el niño aprende rápidamente, especialmente aquello que reclama más su atención y siempre en contextos cercanos de ambiente lúdico. Al final de este periodo maneja diferentes objetos con los que golpea, anda y baila cuando escucha música y puede hablar y cantar de una forma espontánea y desinhibida, aspectos éstos básicos para el desarrollo de la conducta musical.

A partir del cuarto año de vida, la actividad musical está basada en el juego y las canciones, las actividades instintivas fundamentalmente lúdicas, que le permiten la comunicación de sentimientos y emociones; desarrolla la imaginación, la fantasía, la creatividad, la motricidad, y organiza sus primeras conductas sociales. Según la psicología de evolutiva, el juego en esta edad es el termómetro que ajusta en el niño los procesos de asimilación y acomodación, es la forma de aprender.

Desde los 4 hasta los 6 años, el niño aprende de forma intuitiva, en el que a través de los sentidos y de sus primeros procesos de pensamiento comienza a tomar conciencia del mundo que le rodea.

Con cuatro años las capacidades anteriormente mencionadas son mejoradas, ejecutando los movimientos ya con soltura y cierta gracia. Evoluciona la capacidad de cantar y de realizar representaciones corporales, intenta reproducir papeles en el juego, de diversas situaciones o personajes. En el canto se asocian sonido, ritmo y movimiento, siendo la melodía motor del desarrollo musical.

A los cinco años comienza un desarrollo importante de las capacidades musicales rítmicas, de movimiento y de entonación. Se mejora la sincronización de movimientos de mano-pie, bailar siguiendo una música, saltar-palmeaar, etc. La extensión de la voz se amplía y mejora su afinación. Su mayor capacidad de memoria permite introducir canciones con fines didácticos y lúdicos. En esta selección de canciones es fundamental cuidar que la tesitura no se sitúe en los registros extremos dificultando la naturalidad y espontaneidad en la utilización vocal.

Hacia los seis años el niño evoluciona en su afinación y amplitud de extensión vocal. El desarrollo rítmico-motriz continúa su desarrollo llegando a una gran sincronización. La música empieza a ser valorada por ella misma.

La educación musical de esta etapa debe enfocarse hacia la optimización de su desarrollo en consonancia con sus capacidades en un intento de interacción y expresión por medio de los siguientes principios:

- Actividad sensorial. Es necesario sentir antes que entender. Aprender a través de los sentidos
- Potenciar la creatividad a través del desarrollo de la imaginación y del juego.
- Equilibrio y coordinación en la utilización de la voz, el gesto, el ritmo, el movimiento, la percusión corporal y la práctica instrumental.

Tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, la música debe ser patrimonio de todos los alumnos, y adaptarse a las necesidades educativas especiales para que todos se beneficien de un desarrollo integral. Unida al lenguaje, al gesto y al movimiento, el niño entabla una relación activa ejecutando la música diariamente; aprende música haciendo música, de la misma manera que aprende a hablar hablando. Desde esta práctica el niño aprende a desarrollar su fantasía y a valorar los productos musicales.

El estímulo a la creatividad debe presidir el ambiente del aula escolar. Desde el primer momento, el niño debe sentir la libertad de expresión que le permita aumentar su potencial creativo. Este clima favorecerá la aparición de actitudes positivas en el alumno desde cualquier ocasión que se presente en las actividades musicales.

La potenciación de la creatividad del alumno de Educación Infantil debe ser pareja a la concentración, capacidad de atención, sensibilidad auditiva y afianzamiento en el grupo. Su integración en el grupo, aceptando sus normas y colaborando en su potenciación, debe formar parte de la formación integral del niño. Éste aprenderá a comportarse y expresarse con libertad dentro de las estructuras del grupo, favorecido por la capacidad creativa y las actividades que se lleven a cabo con la música: coros, tríos, parejas, roles específicos, expresión instrumental, vocal, etc. El placer de cantar, sobre todo si es asociado al movimiento, despiertan en él la actividad, el juego, la afectividad, el compañerismo y la alegría.

En consonancia con este desarrollo, en nuestro actual sistema educativo, la LOGSE⁷⁹, los objetivos que pretende la educación musical en Educación Infantil, dentro del concepto global en la que está integrada, son:

- Desarrollo de la sensibilización.
- Desarrollo psicomotor.
- Educación espacio-temporal.
- Conocimiento corporal.

⁷⁹ Cuando se escriben estas líneas, está pendiente de publicarse un nuevo real decreto de enseñanzas básicas en los distintos niveles educativos derivada de la Ley Orgánica de Calidad del Sistema Educativo.

- Creatividad.
- Integración dentro del grupo y la sociedad.
- Desarrollo de un criterio estético.
- Valoración de la música como forma de expresión.
- Educación musical dentro de la formación integral del niño.

Objetivos, como se ve, que pretenden un desarrollo global del alumno, y en el que la música juega un papel importante.

Objetivos más específicamente musicales serán:

- Sensibilización musical.
- Educación rítmica.
- Educación auditiva.
- Educación vocal.
- Educación instrumental.
- Estímulo de la creatividad.

La idea fundamental de todas las modernas pedagogías musicales es la de educar viviendo la música, aprender a hacer música haciendo música y entender la música como un lenguaje vivo, es decir como principio de actividad. Si se consigue que el niño sea sensible a la música, se habrá logrado el objetivo más importante. Este amor hará que su educación sea más completa, su imaginación más activa y su pensamiento más ordenado. Los profesores de música pensamos que su futuro como persona será más rico al participar del mundo de los sonidos.

Gran parte de estas consideraciones están presentes- con mayor o menor acierto- en el Currículo de Educación Musical en Educación Infantil. Dentro de la historia de la educación en España, sin duda hay que reseñar la importancia considerable que ha adquirido la educación musical desde hace ya algunos años. Desde la implantación de la nueva ley de Educación, denominada Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE), la música forma parte del currículo de enseñanzas obligatorias para el desarrollo integral del niño. Otro tema, fuera del alcance de esta tesis, es cómo se ha llevado a cabo y cómo está la formación musical tanto en la Universidad, donde se educan los futuros maestros especialistas en música para la Educación Primaria, como en las aulas de los Centros de Enseñanza Obligatoria.

Ya en esta etapa, la música tiene una importancia vital en la educación del niño, dentro de unas actividades globalizadas con interés y significado para él. La experiencia, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y confianza, serán las bases de la metodología educativa de esta etapa. La música será impartida por el maestro, especialista de Educación Infantil. Maestro que lamentablemente está muy alejado del ideal, en cuanto a formación musical; se limita a exponer los modelos (las canciones u objetos sonoros) y lo más probable es que la música actual y sus posibilidades para sensibilizar y formar a los niños en la etapa de E. Infantil le importe bien poco. En este sentido, creo que en esta etapa se pierde una gran oportunidad de introducir al niño con naturalidad en los modelos de su entorno cultural.

La Expresión Musical se encuadra dentro del "Área de Comunicación y Representación", junto con los siguientes bloques: Lenguaje Oral, Aproximación al Lenguaje Escrito, Expresión Plástica, Expresión Corporal, y Relaciones, Medida y Representación en el Espacio. Esta inclusión en la misma área de las diversas formas de representación y comunicación, no impide un tratamiento específico de cada una de ellas. La expresión musical es importante por las posibilidades de representación de la realidad y comunicación que tienen los sonidos. Se pretende con la música adquirir una progresiva capacidad para servirse de esta forma de expresión y representación al servicio de los objetivos educativos generales. Ésta, debe entenderse como un procedimiento, dejando la adquisición de sus códigos concretos para la etapa posterior.

Desde luego desde la exposición teórica no hay nada que objetar. Lo esencial es que el niño juegue, manipule y disfrute de la música, o de los objetos sonoros, dejando la adquisición de los códigos para más adelante. ¿Pero por qué no también con modelos de la música de su tiempo? Desde luego, incluso con una creatividad modesta, existen multitud de actividades en torno a la música actual, que no tienen por qué excluir a la música tonal. Pero este es otro tema.

El currículo de Expresión Musical de Educación Infantil (Real Decreto 133/1991, de 6 de septiembre) queda de la siguiente manera:

Conceptos

1. Ruido, silencio, música, canción.
2. Las propiedades sonoras del cuerpo, de los objetos de uso cotidiano, de instrumentos musicales.
3. Canciones del folclore, canciones contemporáneas, danzas populares, bailes...

Procedimientos

1. Discriminación de los contrastes básicos: largo-corto, agudo-grave, fuerte- suave, subida-bajada; imitación de sonidos habituales.
2. Interpretación de un repertorio de canciones sencillas siguiendo el ritmo y la melodía.
3. Participación en el canto en grupo y respeto a las indicaciones gestuales que lo modulan.
4. Exploración de las propiedades sonoras del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales y producción de sonidos y ritmos sencillos.
5. Participación en danzas sencillas con iniciativa, gracia y precisión de movimientos.
6. Utilización adecuada de instrumentos musicales sencillos para acompañar el canto, la danza, el movimiento.

Actitudes

1. Disfrute con el canto, el baile, la danza y la interpretación musical.
2. Actitud relajada y atenta durante las audiciones seleccionadas y disponibilidad para escuchar piezas nuevas.
3. Valoración e interés por el folclore del ambiente cultural al que pertenece.

Desde luego, podría entenderse que sí parece que hay una intención mínima en el currículo de utilizar recursos más actuales. Al menos eso parece desde los conceptos primeros en objetos de uso cotidiano. Aunque me gustaría saber qué se entiende por *canciones contemporáneas*. Me imagino que se refiere al mundo "Pop", de lo contrario, el término *canciones contemporáneas* está bastante mal utilizado.

Por otra parte parece muy evidente que la meta final en cuanto a Conceptos, Procedimientos y Actitudes tiende hacia el mundo tradicional desde el punto de vista melódico y rítmico. Eso está claro en la utilización de términos asociados a la música tradicional : "*canciones sencillas...*", "*seguir el ritmo y la melodía*", "*acompañar*", etc.

Como se comentó en párrafos anteriores, en esta etapa en el niño pequeño se dan más las respuestas rítmicas que las melódicas. El niño responde al ritmo de las palabras, se mueve, gesticula, etc., como algo inherente a él mismo. El niño necesita moverse y esa asociación ritmo-movimiento es uno de los cimientos básicos de su educación musical. Esta etapa es la indicada para el inicio del desarrollo del sentido rítmico pues se reúnen unas condiciones de espontaneidad y libertad de expresión ideales para trabajar en el aula.

El ritmo ayuda a desarrollar la capacidad de organización del niño, no sólo musical, sino también de la personalidad. Por su estructura se le ha vinculado a las matemáticas. La mejor forma de expresarlo será a través del movimiento.

En cuanto a la Educación Vocal se buscará que el niño aprecie sus posibilidades con la voz y con ello llegue a disfrutar con el canto. Evitará, así mismo, que nadie se sienta discriminado a la hora de cantar y pueda llegar a tener complejo de su voz. Un ambiente de alegría y frescura deben presidir las actividades con el canto. La voz debe ser para el niño un recurso para el juego, para el desarrollo del lenguaje y para el desarrollo personal (psicomotriz, afectivo y cognitivo).

Los objetivos básicos para este apartado son:

- Utilización correcta y relajada de la voz cuidando la respiración, emisión, articulación y dicción.
- Buscar la naturalidad de la voz del niño.
- Selección de un material adecuado a las edades en que nos movemos por su registro, texto y ritmo.
- Desarrollo progresivo de la tesitura vocal.
- Canto asociado al movimiento (andar, correr, saltar, con percusión corporal, etc.).

Las canciones y los procesos de aprendizaje deben de ser atractivos y variados, para que el niño se sienta estimulado, tanto a aprender una canción nueva, como a mantenerla en su vida emotiva como una experiencia placentera.

Desde la Educación auditiva y la capacidad receptiva del niño de Educación Infantil se debe permitir la integración del lenguaje de los sonidos en él, como una forma de expresión social y estética. Para ello debe desarrollar, desde su receptividad, la sensibilización para captar los elementos que forman el lenguaje de los sonidos y el entorno sonoro.

Las partes aisladas de la Educación Auditiva encuentran sentido dentro de un contexto más grande al que le dan unidad: éste es la obra musical, en ella confluyen todos los elementos formando parte de un todo. El niño experimentará esta globalidad al entonar cualquier canción, y también en la audición musical.

Las audiciones musicales para niños deben de estar relacionadas con otras actividades que preparen y den sentido a la música que posteriormente se vaya a oír de una manera atractiva. Las posibilidades son muchas y variadas como medios para estimular la imaginación del niño. En caso contrario, se corre el peligro de que se aburra al no encontrar sentido a la audición. El profesor deberá cuidar la selección de obras y su escucha activa.

Algunas opciones habituales para las audiciones son:

- Escenificación de cuentos.
- Creación de murales colectivos.
- Expresión gráfica.
- Expresión mediante movimiento libre y mímica.
- Creación de coreografías.
- Acompañamiento instrumental durante la audición.
- Relajación.
- Expresión personal mediante diferentes actitudes.

Todas estas opciones deben permitir una educación constructiva y no restrictiva a modelos cerrados. Lo desconocido debe formar parte del atractivo estético.

El niño debe experimentar los hechos culturales, sobre todo desde el lenguaje de la música, pero también desde la expresión plástica, la expresión dramática y el lenguaje verbal. La expresión musical sirve muchas veces de eje sobre el que articular la comprensión de la totalidad.

Todas las actividades se desarrollan, de forma global, con contenidos de las áreas de Identidad y Autonomía Personal, Descubrimiento del Medio Físico y Social y de Comunicación y Representación. Así mismo deben motivar la participación y creatividad de todos los niños y aumentar su interés hacia los contenidos sobre los que se va a trabajar para que la música forme parte importante de su desarrollo global como personas. La base didáctica será siempre desde la experimentación directa del niño .

2.3 Características musicales del niño de Educación Primaria

En esta etapa, la educación musical debería tener como objetivos que los niños conozcan la música desde un punto de vista social, actividad cultural, e incluso como profesión, y que al mismo tiempo sean capaces de expresarse musicalmente para poder transmitir sus experiencias y vivencias a otras personas de su entorno.

No se buscará como punto esencial, ni en la mayoría de las actividades en estas edades, la perfección en el resultado final del instrumento, sino que lo importante es la manipulación de herramientas y la elaboración de unos fenómenos sonoros elementales.

A partir de los siete años el niño podrá definirse por la tendencia a repetir y continuar acciones que le ofrezcan satisfacciones. Empieza una fase más discriminativa que rechaza o acepta determinadas propuestas según su grado de aceptación. Una etapa anterior basada en procesos estéticos cerrados inclinarían al niño a rechazar lo desconocido.

Algunas de las características más relevantes para la enseñanza musical en el Primer Ciclo de Educación Primaria (6-8 años) son:

- Pensamiento intuitivo y concreto.
- Pensamiento sincrético (percepción global) y regulador (comienza a seleccionar).
- Semirreversibilidad operatoria.
- Aparición de los primeros procesos lógicos.
- Rasgos del pensamiento mágico e intuitivo
- El juego comienza a tener reglas
- Organización y estructuración del tiempo y el espacio.
- Independencia del brazo y la mano.
- Coordinación y precisión óculo-manual.
- Formación de su propia imagen.

En esta etapa muchos niños asisten a clases de música fuera del horario escolar, o bien a Escuelas de Música Municipales o bien a Conservatorios, pero todos ellos continúan el trabajo musical de primaria.

El trabajo se centra en el reconocimiento por parte del niño de los signos como representación sonora; este proceso, que viene abonado desde la escritura y la lectura de

su lengua materna, se ve potenciado desde el punto de vista musical, por lo que actualmente llamamos partituras de grafías no convencionales. Desde el trabajo de los elementos de la música (ritmo, melodía, armonía y estructura), desde las cualidades del sonido (duración, altura, intensidad y timbre) y desde los diferentes campos de trabajo de los que hablábamos anteriormente (Ed. vocal, auditiva, instrumental..), se comienza a trabajar la pre-lectura musical. Con dibujos, líneas, esquemas, etc., se comienza un trabajo de creación e interpretación de grafías diferentes que representan diversas posibilidades de investigación sonora concretas. Este proceso favorece la transición entre el pensamiento intuitivo al pensamiento concreto, las capacidades de análisis y síntesis, la creatividad; mantiene los rasgos de pensamiento mágico y la relación entre significado-significante de un símbolo, como previo a la estructuración de un código definido como es el musical.

Bien sea una actividad vocal o instrumental, el trabajo se realiza en grupo, sin olvidar a cada uno de los intérpretes como parte esencial de la producción musical. Esta es una de las características más claras del trabajo musical, actividad que se aborda desde el grupo hacia el individuo, *educación personalizada*, favoreciendo así su propia imagen que es uno de los rasgos en el ámbito afectivo de esta etapa, la creación de su propia imagen.

El trabajo psicomotor, viene también favorecido por la incorporación del trabajo instrumental; desde la percusión corporal, el manejo de los instrumentos de pequeña percusión y el manejo de las baquetas, se favorece el control de la lateralidad y se comienza a realizar un trabajo más preciso en cuanto al segmento óculo-manual, en cuanto al control de la fuerza y precisión en el golpe, y en cuanto a la distribución espacio-tiempo.

Todo este trabajo favorece la adquisición de destrezas instrumentales de percepción y expresión, observación, concentración, análisis, síntesis, dominio espacial, desde una actividad gratificante en la que no debemos perder nunca de vista el carácter lúdico de la música.

En el 2º Ciclo de E. Primaria (8 - 10 años) las características más relevantes para la enseñanza musical son:

- Asentamiento del pensamiento lógico-concreto.
- Progresa la capacidad de análisis y síntesis.
- Desarrollo de las operaciones de concentración, memoria y desarrollo del lenguaje.

- Rasgos realistas, supera el pensamiento mágico.
- Aparición de las pandillas. Grupos sexualmente homogéneos.
- Actividades cooperativas y competitivas al mismo tiempo.
- Relativo protagonismo de los adultos (moral y normas).
- Desarrollo moral autónomo.
- Mayor tonicidad muscular y rendimiento.
- Desarrollo en el concepto espacio-tiempo.

Es durante estas edades cuando el niño aprende a leer y escribir música, tanto rítmicamente, como con la lectura de notas, haciendo los primeros intentos de entonación y comenzando a tocar un instrumento.

El trabajo sistemático de los estudios musicales debe ser ordenado, progresivo en cuanto al planteamiento, continuado y consciente. Todas estas características hacen que aquellos niños que se dedican al estudio de un instrumento, han de desarrollar una capacidad de orden y disciplina para poder avanzar, así como un espíritu de superación y constancia personales que les permita autoafirmarse a través de cualquier interpretación musical. Es un proceso que se alimenta en sí mismo, ya que el poder superarse tras alcanzar pequeñas metas genera una satisfacción personal real que permite, tanto intelectualmente como afectivamente, construir una autonomía y control en el aprendizaje y generar ilusiones que se alejan del mundo material. El aprendizaje se convierte así en desarrollo personal. En el momento social de hoy este proceso es esencial para equilibrar la sociedad consumista en la que los valores tienden hacia la adquisición de objetos materiales.

En el 3ª Ciclo de Educación Primaria (10-12 años) las características son:

- Consolidación del pensamiento lógico.
- Opera analíticamente de forma analítica y sintética.
- Dominio en habilidades de lectura y escritura.
- Transición hacia el pensamiento abstracto.
- El grupo comienza a hacerse mixto.
- Primeros rasgos adolescentes.
- Juicio crítico hacia los adultos.
- Gracias a las primeras operaciones abstractas comienza a entender la idealización.
- El cuerpo como expresión.

- Auto-confianza y autonomía.

Poco a poco el niño va adquiriendo lo que en música llamamos pensamiento musical, es decir: la música fluye internamente sin necesidad de la presencia del sonido. El niño puede sentir el objeto sonoro sin necesidad de su presencia, de la misma manera que puede pensar palabras o frases sin expresarlo verbalmente. La diferencia es que desde el pensamiento abstracto de la música y del arte en general, debe dirigirse hacia un pensamiento rico y abierto y no hacia un pensamiento musical excluyente de cualquier otro elemento que no sea el "establecido".

En nuestra opinión, una de las líneas de trabajo más interesantes es la Teoría de las Inteligencias Múltiples, de Gardner, quien distingue siete tipos de inteligencia⁸⁰:

- Inteligencia musical.
- Cinético-corporal, del movimiento.
- Lógico-matemática, del pensamiento científico.
- Lingüística y comunicativa.
- Espacial y de pensamiento tridimensional.
- Interpersonal, entendida como capacidad para relacionarse con los otros.
- Intrapersonal, entendida como capacidad para toma conciencia de si mismo.

Como puede observarse, esta teoría reconoce al individuo como hábil para un campo de trabajo específico; ya no se trataría de si este chico o esta chica son muy listos, la labor sería descubrir desde la niñez el campo de trabajo en el que se va a desenvolver mejor una persona.

Bien, pues parece además que inteligencia musical tenemos todos y que ayuda a que se desarrollen otras facultades, ya que está en contacto con el pensamiento espacial, con las matemáticas, con el lenguaje, con el trabajo de grupo y con la relación emocional de cada uno individualmente.

Es quizá en esta edad cuando observamos en los alumnos cómo han aparecido todas estas capacidades de las que hemos hablado, asentadas y formando parte de sí mismos. Los niños desarrollan unas capacidades de aprendizaje, unas formas de comportamiento ante el estudio, una motivación y un grado de implicación gratificante alto en relación con otros niños que no pasan por este tipo de enseñanza. Podría

⁸⁰ GARDNER, Howard, *Inteligencias múltiples* (La teoría en la práctica).—Barcelona : Paidós, 1993.

hablarse de una sensibilización especial que indudablemente lleva a plantearse una forma diferente de vida. Es una dedicación que permite una forma de relacionarse con uno mismo y con un mundo diferente y que hace que algunos fenómenos sociales “negativos” no sólo pasen desapercibidos sino que además sean descartados como forma de vida.

Respecto al Currículo oficial de la LOGSE, en Educación Primaria, se pretende proporcionar a los niños los elementos básicos culturales, y en cuanto al área artística, utilizar los diferentes medios de representación y expresión de que dispone. Con un carácter global e integrador, las áreas en que se divide son:

- Conocimiento del medio natural, social y cultural.
- Educación Artística.
- Educación Física.
- Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
- Lenguas extranjeras.
- Matemáticas.

Los criterios metodológicos darán como consecuencia una actuación didáctica que favorezca el desarrollo global del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. En el currículo de esta etapa se habla de actividad constructiva, aprendizajes significativos, diálogo y cooperación, actividad lúdica y romper la oposición entre juego y trabajo como principios metodológicos.

La música, que será impartida por el especialista en Educación Musical y no por el generalista de Educación Primaria, lo que en principio parece una gran ventaja, está englobada dentro de la Educación Artística junto con la plástica y la dramatización. En esta etapa se ha de potenciar el desarrollo de los procesos básicos de percepción de representaciones plásticas, musicales y dramáticas, y el de la expresión de sentimientos e ideas, a través de estos mismos medios, y con los alumnos como sujetos activos.

También se considera importante que en la Educación Primaria se empiece el análisis y reflexión acerca de la producción artística, a través de la experiencia con los diferentes elementos puestos en juego. A pesar de que música, plástica y dramatización son ámbitos artísticos distintos, en esta etapa quedan englobados en una sola área, debido a que la educación en este ciclo ha de ser predominantemente globalizada y al carácter de vecindad de los tres medios artísticos.

Por lo que se refiere más específicamente a la música, ésta aspira a preparar al niño y la niña para formar parte activa de hechos musicales, de escucha activa y de producción o interpretación propia, iniciándoles en la música como fuente de experiencia gozosa, que incluya una percepción activa y escucha atenta y, de otra parte, una expresión y elaboración musical.

La percepción musical implica la sensibilización al mundo sonoro en general, y la expresión se realizará a través de tres medios diferentes: la voz y el canto, los instrumentos, y el movimiento y la danza. La voz es el instrumento comunicativo y expresivo por excelencia, y en particular el canto como fusión de música y lenguaje, es el vehículo ideal para desarrollar espontáneamente la expresión y la comunicación. La práctica instrumental favorece el desarrollo de capacidades muy variadas como la motricidad y la capacidad auditiva, así como las actitudes de cooperación. El movimiento rítmico y la danza integran la expresión corporal con los elementos musicales.

En esta etapa se plantea iniciar también la lectura y escritura de la notación musical a través de la práctica interpretativa, creadora y auditiva, así como a tomar una actitud crítica ante las diferentes clases de música que le ofrece la sociedad.

Indudablemente, desde el punto de vista de filosofía de la educación, siempre que no se profundice en recursos estéticos concretos, estamos ante una puerta abierta que invita a conocer el mundo sonoro que nos rodea desde todos los puntos de vista. Como siempre, otra cosa es la realidad del aula, donde el maestro hace un enfoque generalmente muy tradicionalista en la mayoría de los casos por desconocimiento y miedo estético. Por esta razón creemos que es fundamental, y urgente, que la educación musical se actualice con los tiempos en que se imparte. De otra manera estaremos cada vez más lejos de la realidad sonora del momento y por tanto estaremos educando a los niños de una manera atemporal, dando la espalda al mundo sonoro en el que vivimos y ocultando un paraíso de posibilidades estéticas en las que seguramente reforzaría su desarrollo personal.

Por otra parte estamos de acuerdo, aunque sólo en parte, con Adorno, pues “la función normativa que cumplían las (obras) de Beethoven o Schubert a principios del XIX como obras afirmativas de la humanidad o como incipientes quejas por el socavamiento de la libertad, se ha transformado en el siglo XX en negación crítica. La Nueva música es la música auténtica del siglo, la única legítima y no ideológica, porque sólo ella habla el lenguaje del sufrimiento, a diferencia de las músicas restaurativas o

neoclásicas de Stravinsky o Hindemith, o de las músicas de entretenimiento planificadas industrialmente como el jazz y el pop, que son productos culturales que traicionan o atacan directamente a la libre individualidad⁸¹.

Los contenidos principales del currículo que establece el M.E.C (Real Decreto 1344/1991, 6 de septiembre) en esta etapa, en cuanto a música, se articulan en los siguientes bloques de contenidos:

CANTO. EXPRESIÓN VOCAL E INSTRUMENTAL.

Conceptos

1- Emisión de la voz:

- Respiración articulación, resonancia, entonación.

2- La expresión vocal y el canto:

- Las intenciones expresivas y comunicativas del canto.
- Elementos que contextualizan el canto (tipos de voz y número de participantes).

3- Aspectos musicales y expresivos de la canción y la pieza instrumental.

- Musicales: ritmo, melodía, armonía y forma.
- Expresivos: intensidad, tiempo, timbre, articulación, fraseo y carácter.

4- El cuerpo y los instrumentos.

- El cuerpo como instrumento.
- Instrumentos de percusión.
- Instrumentos populares.
- Otros instrumentos.

5- Posibilidades sonoras de los instrumentos según su material y la forma de escribirlos.

6- Familias de instrumentos: tipos y agrupaciones.

7- Los instrumentos como medio de acompañamiento de canciones y danzas.

Procedimientos

1- Práctica de relajación, respiración, articulación y entonación.

2- Exploración y manipulación de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo y los instrumentos.

3- Recreación musical de un texto oral o escrito.

4- Interpretación de canciones y piezas instrumentales sencillas.

5- Improvisación de motivos, frases y pequeñas formas, rítmicas y melódicas.

6- Utilización del cuerpo como instrumento de percusión: gesto sonoro y recurso vocal.

7- Coordinación para tocar e interpretar.

8- Improvisación vocal e instrumental para acompañar el movimiento y la danza.

⁸¹ ADORNO, Theodor W. *Op. cit.*, pp. 13-14.

9- Realización de instrumentaciones para textos, danzas y representaciones dramáticas.

10- Uso de materiales y objetos con fines musicales.

11- Construcción de instrumentos sencillos.

12- Práctica de repertorio vocal e instrumental.

Actitudes

1- Valoración de la voz y del propio cuerpo como instrumentos de expresión y comunicación.

2- Disfrute con el canto propio y la expresión vocal e instrumental.

3- Interés en investigar sobre materiales con posibilidades sonoras.

4- Respeto por las contribuciones de los compañeros y escucha activa para unir la propia voz y la interpretación de los otros.

5- Valoración del trabajo en grupo: actuación desinhibida, integración, calidad de la interpretación, respeto a la persona que asuma la dirección y las normas de trabajo en grupo.

6- Interés ante nuevas propuestas del profesor y de los compañeros. Aportación de ideas y soluciones.

7- Cuidado y responsabilización de los instrumentos de la clase, manejo con corrección y mantenimiento de los mismos.

8- Disfrute con la interpretación de obras musicales nuevas y repeticiones anteriores.

9- Valoración del silencio como elemento imprescindible para la ejecución musical.

10- Rechazo del ruido molesto y desagradable y sensibilidad ante la contaminación sonora.

LENGUAJE MUSICAL

Conceptos

- 1- Las cualidades del sonido: duración, intensidad, altura, timbre.
- 2- Elementos de la música: ritmo, melodía, armonía y textura.
- 3- Elementos y tipos de grafía básicos como medio de representación de la música.
 - no convencionales: trazos, puntos, líneas, colores.
 - convencional: notación (figuras, silencios, etc.)
 - elementos (compás, pentagrama).
- 4- La obra y sus características: cualidades del sonido, elementos de la música y organización formal.

Procedimientos

- 1- Discriminación auditiva de las cualidades del sonido en fuentes sonoras diversas.
- 2- Lectura de canciones y de piezas musicales sencillas para interpretar.
- 3- Elaboración rítmica de textos y transformaciones de textos en ritmos.
- 4- Escritura musical dirigida y de creación.
- 5- Reproducción de unidades musicales sencillas (ostinatos, fórmulas rítmicas, melodías, etc.).
- 6- Composición de pequeñas piezas musicales elaboradas desde los procesos de improvisación en grupo.
- 7- Audición de pequeñas piezas y de fragmentos musicales de obras mayores que tengan significado por sí mismas y respecto a la obra en general.
- 8- Reconocimiento de los elementos formales de una obra musical contextualizada.

Actitudes

- 1- Atención e interés en el descubrimiento de sonidos aislados, del entorno y en la invención de nuevos sonidos.
- 2- Valoración de la lectura y escritura musical como medio para comunicarse mejor en actividades musicales y en danza y como medio para aprender de otros.
- 3- Atención e interés para comprender el significado de las grafías y utilización creativa de los recursos plásticos para representar música y danza.
- 4- Aplicación habitual de los conocimientos de lecto-escritura musical para acercarse a nuevas obras: audición e interpretación.
- 5- Disfrute con la interpretación y la representación gráfica de las obras que improvisa, las que es capaz de ejecutar y aquellas cuyas estructuras básicas ha trabajado.
- 6- Disfrute con la audición de obras musicales de diferentes géneros y estilos.

Los criterios de evaluación específica del área son:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN (En relación a la Música)

- 1- Identificar distintos aspectos de los parámetros del sonido (agudo-grave, largo-corto, fuerte-piano, timbre) de forma aislada y en interrelación.
- 2- Identificar algunos elementos del lenguaje musical (timbre, ritmo, velocidad, dinámica, etc.) en la audición de obras musicales sencillas trabajadas habitualmente en el aula.
- 3- Responder, en situaciones de improvisación, a fórmulas rítmicas y melódicas sencillas, utilizando alguno de los recursos expresivos musicales (el movimiento y la danza, la voz, los instrumentos).
- 4- Utilizar la notación musical para la lectura de esquemas rítmicos y melódicos sencillos trabajados habitualmente en el aula.
- 5- Utilizar adecuadamente los recursos expresivos de la voz, como instrumento para la improvisación y el canto.

Desde nuestro punto de vista, podrían realizarse bastantes observaciones positivas a las que se puede vincular especialmente con los modelos sonoros de la música contemporánea. Por ejemplo en el punto 1 de actitudes en L. Musical *"Atención e interés en el descubrimiento de sonidos aislados, del entorno y en la invención de nuevos sonidos"*, perfectamente relacionados con la investigación sonora y el desarrollo tímbrico en la música del S. XX.

El punto 6 de actitudes, *"Disfrute con la audición de obras musicales de diferentes géneros y estilos"*, es también clarificador: el niño debe disfrutar de obras musicales de diferentes géneros y estilos; espero que también de diferentes épocas, incluyendo la actual.

Los aspectos gráficos también quedan contemplados; en varios apartados se mencionan en relación a la plástica: *"Atención e interés para comprender el significado de las grafías y utilización creativa de los recursos plásticos para representar música y danza"*; *"Elementos y tipos de grafía básicos como medio de representación de la música: - no convencionales: trazos, puntos, líneas, colores"*. Desde esta filosofía ¿porqué no trabajar con las aportaciones de las nuevas grafías musicales surgidas en el S. XX? La relación grafía-música es una buena opción metodológica para la

sensibilización hacia la música actual. Hay que recordar que en el siglo XX hay “una convergencia de las artes, a un asemejarse estructuralmente que se ha ido haciendo posible mediante la superación de funciones antaño específicas de cada género. Por ejemplo la pintura se acerca estructuralmente a la música al liberarse de su función de representación, la música se hace gráfica en las nuevas formas de notación de Stockhausen o Bussotti”⁸²(...).

A modo de resumen de este capítulo, podemos decir que, desde el punto de vista curricular, la presencia de la música en la Educación General es un avance evidentemente con respecto al pasado. También se contempla la música de nuestro tiempo, aunque en el aula la realidad es otra. En el próximo capítulo analizaremos algunas investigaciones de experimentación de nuevas formas de enseñanza vinculadas a la música contemporánea, así como algunos trabajos con elementos afines a esta tesis.

⁸² ADORNO, Theodor W. *Op. cit.*, p. 19.

3.- INVESTIGACIONES PRECEDENTES

En cuanto a investigaciones precedentes, no se encuentran demasiados trabajos sobre el tema o sobre aspectos relacionados. Sí empiezan a aparecer publicaciones sobre música o compositores del S. XX, tanto españoles como extranjeros, pero todavía en muchos casos son de difícil acceso y apenas ninguno se ha publicado en España. Por suerte, la música del siglo XX empieza a ser valorada y asumida por la sociedad, creándose por esta razón un mercado de publicaciones y de grabaciones discográficas que permite una profundización mayor en esta época. No obstante, es el mundo adulto el que debe aceptar primero una nueva propuesta del tipo que sea, para poder considerarla motivo de implantación en la educación.

En todo caso, la inmensa mayoría de los trabajos se refieren a música contemporánea en general, o sobre algún tema o compositor específico, pero raramente a la vinculación con la enseñanza. Los trabajos sobre pedagogía suelen referirse más al mundo profesional: interpretación, análisis, etc., y pocas veces a la enseñanza de la música actual en la educación general. Seguramente este sea un paso posterior, aunque no lo compartamos, pues es evidente que desde la Educación Obligatoria puede ejercerse un proceso fundamental que facilite la comprensión de los fenómenos artísticos nuevos que contribuyan a la mejora cultural de un país.

A pesar de lo anterior, la situación está mejorando, aunque bastante lentamente. Afortunadamente hay casos aislados, como la tesis de Belén Pérez "*La renovación vocal en la música contemporánea española*" leída en la Universidad Complutense de Madrid, o los trabajos del profesor A. Medina en la Universidad de Oviedo, que permiten afrontar el futuro con cierto optimismo. También en algunas revistas sobre Educación musical empiezan a verse artículos sobre la música contemporánea.

Sería deseable que, poco a poco, España estuviera al mismo nivel en publicaciones sobre arte de vanguardia, que el de los países más avanzados de la cultura Occidental como Inglaterra, Alemania o Francia.

Como ya se comentó, existe alguna bibliografía en relación al tema, aunque casi siempre sobre experiencias sin sistematizar, falta de estudio y de análisis posterior, que pueda aportar datos objetivos. Suele partir de profesionales con una gran dosis de intuición, en muchos casos de genialidad, que trabajan desde ideas o experiencias

aisladas y con grupos circunstanciales. En las páginas siguientes vamos a sintetizar algunos de los trabajos más sobresalientes en el campo.

3.1 La improvisación como aproximación a la música contemporánea: Murray Schafer.

Murray Schafer (1933) es un pedagogo, y también compositor, ya mencionado en páginas anteriores, que ha trabajado en experiencias en esta línea de una manera muy creativa. Desarrolló en Canadá experiencias piloto sobre el mundo sonoro, generalmente con grupos de universitarios que se reflejaron en textos con títulos tan audaces como originales: *El rinoceronte en el aula*, *Cuando las palabras cantan*, *El nuevo paisaje sonoro*, etc.

Como ya se comentó, Schafer no hace pedagogía musical ni sigue ningún método, directamente hace música con todas las consecuencias. Con sus grupos suele dar alguna idea concreta extramusical (amanecer, tormenta, lluvia, etc.) para que el grupo desarrolle su propia propuesta sonora. El grupo debe realizar esta propuesta convirtiéndose en creador/autor y crítico de sí mismo, lo que le permite enfrentarse a la base misma del sonido "*metiendo las manos en la masa*", muy en la idea de Adorno de que "*la música mira con ojos vacíos a quien la escucha, y cuanto más profundamente se sumerge uno en ella, más incomprendible resulta lo que ella deba ser, hasta que uno aprende que la respuesta, si es que una respuesta así es posible, no yace en la contemplación, sino en la interpretación: es decir, que sólo resuelve el enigma de la música quien sabe tocarla correctamente, como un todo*"⁸³.

Lo que resulta muy interesante en Schafer es la gran dosis de creatividad que obliga a desarrollar al grupo: la música necesita imaginación. Desde el primer momento el grupo/individuo debe estructurar el sonido y su organización en el tiempo, bases de la construcción sonora. Otro aspecto interesante, y que sin él no tendría sentido su inclusión aquí, es la gran libertad en la utilización de modelos sonoros que puedan surgir. Cualquier recurso puede transformarse, desde la intencionalidad, en objeto estético. Todo puede ser música, incluso el entorno sonoro que nos rodea. No se trata de hacer una canción, un canon o una fuga y escribirla en un papel pautado. El grupo tiene

⁸³ ADORNO, Theodor W. *Op. cit.*, p. 69.

libertad de utilizar los recursos que quiera, pero generalmente en tiempo real, lo que ocasiona un estado directo con la masa sonora. Para él lo esencial es el sonido por sí mismo: "El tema que nos preocupa es el sonido"⁸⁴. Sin que sea un objetivo de partida, los resultados a los que se llega son de una calidad estética más cercana a las vanguardias que a la tradición.

Sus preocupaciones van más allá de la propia música, entendida en el sentido tradicional. Entre sus grandes preocupaciones está el problema del ambiente sonoro de las ciudades, el *paisaje sonoro* como él lo llama: "Para mí, el diseño del paisaje sonoro no se hace desde arriba sino *desde adentro*, y se logra a través de la estimulación de grupos cada vez más numerosos de personas que aprenden a escuchar los sonidos que les rodean con una mayor atención crítica"⁸⁵. Incluso va más allá hacia una educación que pueda mejorar la calidad sonora de nuestro entorno: "Considero que la manera de mejorar el paisaje sonoro mundial es bastante simple. Tenemos que aprender a escuchar"⁸⁶. Para él "hoy en día todos los sonidos pertenecen a un ininterrumpido campo de posibilidades que se halla *dentro del extenso dominio de la música*"⁸⁷. Por eso argumenta en una de sus obras que "uno de los propósitos de esta obra es el de orientar el oído del oyente hacia el nuevo paisaje sonoro de la vida contemporánea, de familiarizarlo con un vocabulario de sonidos que podrá oír tanto dentro como fuera de las salas de concierto"⁸⁸.

Y desde esta perspectiva, entiende que sólo desde la educación de los procesos auditivos históricos se puede llegar a entender la evolución sonora: "(...) en algún lugar se deberá comenzar a trabajar en una muy necesaria historia de la percepción auditiva para mostrarnos cómo diferentes períodos o diferentes culturas musicales realmente oyen cosas *diferentes* cuando escuchan música"⁸⁹. Esta educación continúa diciendo actúa a modo de medicina preventiva: "(...) "ha llegado el tiempo, en la evolución de la música, en que nos habremos de ocupar tanto de la prevención de los sonidos como de su producción"⁹⁰.

⁸⁴ SHAFER, R. Murray. *Hacia una educación sonora. 100 Ejercicios de Audición y Producción Sonora*.-- Buenos Aires : Pedagogías Musicales Abiertas, 1994, p. 9.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 13.

⁸⁶ *Op. cit.*, p. 13.

⁸⁷ SHAFER, R. Murray. *El nuevo paisaje sonoro* (Trd. de Juan Schultis).--Toronto : Ricordi Americana, 1969, p. 14.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 15.

⁸⁹ *Op. cit.*, p. 15.

⁹⁰ *Op. cit.*, p. 16.

Este proceso le lleva a plantearse el análisis del concepto de ruido: "Comencé a pensar en las numerosas confusiones que rodean la palabra ruido"⁹¹. La diferencia entre ruido y sonido no es ya esa frontera tradicional, es algo casi psicológico y depende del contexto: "Ruido es cualquier señal sonora indeseada. Esto hace que el ruido, ciertamente, sea un concepto relativo"⁹². Y que por otra parte debiera tener un control social y urbanístico: "El progreso técnico debería conducir a menos ruido, no a más"⁹³.

Esta misma idea la traslada al concepto de consonancia y disonancia: "En los primeros días de la música atonal se pensó que la disonancia había asesinado a la consonancia y se había impuesto como el déspota absoluto de la música. Ahora nos damos cuenta de que esto era una ilusión y que los sonidos son sólo relativamente consonantes o disonantes, dependiendo esto de su contexto"⁹⁴. Pero no son conceptos opuestos sino complementarios: "Por lo tanto ninguno de los dos términos tiene un significado absoluto: cada uno define al otro. Todo aquel que no se dé cuenta de esto debería tratar de mantener su puño fuertemente cerrado durante el resto de su vida"⁹⁵.

Aunque seguramente no está en los objetivos de Schafer, el problema, analizado de manera positiva, es que las conclusiones que se obtienen, siempre son las de la experiencia y grupo específico. Es decir son actividades muy interesantes pero generalmente aisladas en un contexto concreto. Indudablemente, hoy muchos aspectos son muy bien valorados: las propuestas contribuyen a un acercamiento constructivo y de mayor sensibilidad a la música actual; los modelos sonoros los construye el grupo de manera que hace la música partiendo de cero, tanto el sonido como la propia grafía; la expresividad y autoestima del grupo es siempre muy elevada, lo que facilita el desarrollo de habilidades musicales individuales y de grupo; etc. Lástima que muchas propuestas, o casi todas, sólo son tangibles/audibles y existan en el momento de su gestación y en su primera y única interpretación; después se desintegran como pompas de jabón en el aire. Por esto la música de Schafer es más bien filosofía, en la que en muchos de los casos es parte importante tanto la acción mágica del sonido como la de su función.

En cualquier caso sus propuestas son de una creatividad muy alta, algunas casos diríamos geniales, que funcionan como inyección para la acción sonora y, desde luego,

⁹¹ *Op. cit.*, p. 25.

⁹² *Op. cit.*, p. 29.

⁹³ *Op. cit.*, p. 35.

⁹⁴ *Op. cit.*, p. 41.

⁹⁵ *Op. cit.*, p. 42.

de una valentía personal y social grande para la época en la que elaboró la mayoría de sus trabajos (1960-1970). Para nosotros, esto le acredita como uno de los grandes en la enseñanza de la música en la segunda mitad del siglo XX.

3.2 La voz como recurso sonoro básico: Guy Reibel.

Otro trabajo muy interesante es el del francés Guy Reibel (1936). Su obra "*Jeux Musicaux, volume 1: Jeux vocaux*", de 1984, está dedicado a experiencias sonoras desde la utilización de la voz. Esto conecta de alguna manera con el recurso básico del desarrollo de esta tesis que se hará desde del medio vocal.

Esta tesis comparte muchas de las ideas de Reibel. En primer lugar reflexiona sobre la separación que existe entre el creador y el consumidor o público: "Esto me llevó, (...), a preguntarme sobre la naturaleza y la significación de las múltiples corrientes de la creación musical contemporánea, y al mismo tiempo sobre los motivos de la resistencia que hace el gran público frente a estas músicas"⁹⁶. También hace un análisis sobre las reacciones del grupo con el que trabaja al realizar experiencias inéditas para la mayoría de ellos: "Por otra parte lo que más me chocó, (...), al liberar alguna cosa en ellos de una importancia capital que la sociedad no les permitía mostrar. Algo que por la actividad les permitía ser, desarrollando sus facultades de invención para escapar a todos los estereotipos tanto de la escucha como de la práctica"⁹⁷. Como se observa parece que la experimentación con un mundo sonoro desconocido daba salida a comportamientos de personalidad que en situaciones "normales" quedaban ocultas.

La reflexión de Reibel le obligaba a realizarse preguntas muy en la línea en la que se plantean en el capítulo anterior. "(...) Esto me obligaba a realizarme las siguientes preguntas: ¿Cómo aprender a hacer y escuchar música?

¿Qué música/s?

¿Con qué finalidad?"⁹⁸.

Para él, una de las razones de esta crisis de la enseñanza va asociada a la de la creación. Esa enseñanza/creación se ha dedicado más a las músicas del pasado, "al

⁹⁶ REIBEL, Guy, *Jeux Musicaux, volume 1: Jeux vocaux*.—París : Salabert, 1984, p. 9.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 9

⁹⁸ *Op. cit.*, p. 9.

museo”, que a las músicas actuales descuidando así la creación. La consecuencia es la falta de comunicación del producto entre compositores y público: “Creación y enseñanza son complementarias y caminan a la par”⁹⁹.

Otras razones las sitúa dentro del ámbito socioeconómico con argumentaciones como que: el intérprete no hace música actual, que las corrientes de jazz y pop, tienen más pujanza, que hay una mala difusión de la música no comercial y por tanto poca influencia en el mercado económico, y que en la mayoría de los casos, como en la música audiovisual, se depende del mercado y no de la calidad de una obra. Para Reibel “esto demuestra una mediocridad y una ausencia de política cultural musical que favorece las músicas populares según cuota de mercado”¹⁰⁰.

Desde el punto de vista de la pedagogía, entiende que “en obras donde la ruptura es tan profunda, son necesarias ‘claves de escucha’ (...) en las que mostrar el pensamiento y la realización que motivó la creación”¹⁰¹. Esto le lleva a abordar las obras en las que éstas “(...) son tanto *experiencia* como *hechos expresivos*”¹⁰², y pueden aprehenderse tanto desde la experimentación activa, y manipulación con su material, como desde la audición pasiva.

En su planteamiento admite que “las músicas contemporáneas instrumentales y electroacústicas, hecho singular y fecundo, se presentan como una investigación, alimentada por las hipótesis más diversas sobre las transformaciones del lenguaje musical y las unciones de la obra musical”¹⁰³. Sin ser esto la razón esencial, opina que la “música contemporánea interesa poco al gran público (...). De manera más grave, pocos jóvenes se reconocen a través de estas búsquedas juzgadas abstractas, inaccesibles y fuera de la sensibilidad general”¹⁰⁴. De esta manera está indirectamente argumentando la necesidad de un proceso educativo que pueda corregir esta inclinación.

Sus reflexiones y experiencias le llevan incluso a cuestionar el objeto artístico como hecho colectivo y social. “La noción misma de *obra* está en entredicho... Los compositores actúan cada uno en solitario, desarrollando una problemática de la creación que les es individual, en el interior de la cual obran con sinceridad, pero que no

⁹⁹ *Op. cit.*, p. 10.

¹⁰⁰ *Op. cit.*, p. 10.

¹⁰¹ *Op. cit.*, p. 11.

¹⁰² *Op. cit.*, p. 11.

¹⁰³ *Op. cit.*, p. 11.

¹⁰⁴ *Op. cit.*, p. 12.

interesa a nadie. La obra, en su concepción actual, tiende a ser incomunicable por los medios tradicionales”¹⁰⁵.

Hace también un análisis comparativo del concepto de autor con otras culturas: “La comparación con algunas civilizaciones extra-europeas es aclaradora: la música antes de ser *sabia* – y por tanto ser posesión de un pequeño grupo de especialistas – es una práctica de muchos individuos, tiene sus raíces y busca sus modelos en lo cotidiano, no es *obra de autor* sino más bien *común*, en el interior de la cual todo se puede y se desarrolla”¹⁰⁶.

Por eso para él la música actual debe ir pareja a la sociedad y estar en contacto con el público joven a través de la educación: “es extremadamente peligroso dejar que la creación se separe cada vez más del público (especialmente joven) y convertirse, de alguna manera, en marginal en el conjunto de la actividad musical. ¿Quién es el responsable de esta situación?”¹⁰⁷.

Una de las causas esenciales de este alejamiento lo achaca a la relación de la creación y la enseñanza al constatar “que (...) sectores esenciales como la enseñanza y el de la creación, que no pueden vivir sin desarrollarse el uno sin el otro, en la práctica están separados el uno del otro. Los docentes, en lugar de estar al día de las obras y corrientes nuevas para insertarlas inmediatamente en sus enseñanzas, constituyendo un terreno de experiencias privilegiadas (...). El estado actual de la música (...) necesita que sea reorganizado en su comunicación para recrear las raíces. Visto globalmente, los dos problemas, el de la pedagogía y de la creación, se resuelven el uno por el otro”¹⁰⁸.

Para Reibel se ha dado en el siglo XX un cambio profundo en el concepto de música: “una nueva *consciencia del sonido*, del fenómeno sonoro en general, (...) el sonido en sí mismo, como una materia y una forma, y sus relaciones profundas con el cuerpo, el gesto, y sus efectos múltiples”¹⁰⁹. Se vuelve así a una idea más primitiva de la música, “a una especie de ‘vuelta a las fuentes’, heredera del punto de partida abstracto, como era la nota de música; se sustituye por un nuevo modelo, mas instintivo, del que el punto de partida es el sonido por si mismo. Del ‘arte de las notas’ la música tiende a convertirse en ‘arte de sonidos’ en el sentido propio del término, sea culta o popular”¹¹⁰.

¹⁰⁵ *Op. cit.*, p. 13.

¹⁰⁶ *Op. cit.*, p. 13.

¹⁰⁷ *Op. cit.*, p. 13.

¹⁰⁸ *Op. cit.*, p. 13.

¹⁰⁹ *Op. cit.*, p. 17.

¹¹⁰ *Op. cit.*, p. 18.

Esto produce una nueva relación con el sonido y su evolución en el futuro: “Un gran cambio se produce. Más importante que el cambio de lenguaje es el cambio de actitud que hace su aparición, y que las consecuencias corren el riesgo de ser determinantes en la evolución de la música en general. (...) un *saber de la oreja*, basado en una percepción más directa, más fundamental, más personal que el saber cultural anterior (...). Hay un desarrollo original del conocimiento de la percepción que los investigadores empiezan a analizar y del cual las consecuencias son evidentes.

En efecto, esta búsqueda del sonido por la escucha, el gesto, vivida por la experiencia tales que (...) incita a todo el que se acerca a *hacer* música por sí mismo, y a vivir la invención musical por el gesto y la escucha en el cuadro de prácticas creativas nuevas”¹¹¹.

Este nuevo enfoque supone “ventajas sobre una práctica habitual de aprendizaje y ejecución, que engendra a menudo actitudes estereotipadas, desvalorizantes como veremos más adelante”¹¹². Es decir vivir la música haciéndola utilizando todas las capacidades expresivas como el gesto, la voz, la escucha creativa, etc.

Entiende Reibel que “todo fenómeno, para ser asimilado por el espíritu y convertirse en el soporte (*signo*) de una realidad (*concreta*), debe ser vivido previamente por el *gesto*, que permite coger físicamente el desarrollo. No pueden ser realmente aprehendidos hasta una vez los fenómenos han podido imitar el desarrollo por el juego, como lo explica Marcel Jousse en su *Antropología del gesto*; así es también el aprendizaje de la palabra, que precede a la adquisición de la lengua y de la escritura. En efecto todos los sonidos instrumentales de origen acústico son, desde este punto de vista, bien asimilados: la percusión- resonancia, el frotar (arco sobre las cuerdas) o el frotamiento del aire sobre un tubo (instrumentos de viento)”¹¹³. Es decir, de alguna manera no se aparta de las corrientes pedagógicas de este siglo: hay que vivir el gesto sonoro antes de convertirlo en concepto, hay que hacer antes de entender. La diferencia con las metodologías anteriores, aunque en éste caso no podemos hablar de metodología sino de experiencia, es que Reibel utiliza un material mucho más actualizado y comprometido con la música de su tiempo.

La fuente de producción del sonido y su relación con él cambia. “Todas estas posibilidades sonoras se encuentran en fenómenos de la vida corriente; percusión sobre

¹¹¹ *Op. cit.*, p. 18.

¹¹² *Op. cit.*, p. 18.

¹¹³ *Op. cit.*, p. 19.

cuerpo resonante, ley de extinción de un cuerpo en vibración (...), muy a menudo el niño para mejor integrarlas, las provoca, las controla el gesto, se penetra del movimiento particular de cada uno imitando el proceso por el gesto. Así cuando hablamos de 'juego' - tocar en francés- no se trata de tocar un instrumento (...), se trata de otra cosa: coger un cuerpo sonoro o instrumento no registrado, no apto para una música de altura por ejemplo) o utilizar la voz y entregarse a una actividad de *invención musical* que asocia estrechamente gesto y pensamiento. El gesto, así como el impulso mental que le guía, es siempre inédito, personal, y refleja la manera de ser de un intérprete frente al mundo que le rodea. Le lleva al descubrimiento tomando consciencia de sí mismo, desarrolla todo un mundo de formas, que son el reflejo simbólico de nuestra percepción de nuestro entorno"¹¹⁴.

Hay un descubrimiento y autoconsciencia de sí mismo a través del "juego" y de la investigación a través del objeto y del niño con relación al entorno sonoro cotidiano que le rodea.

Esta "producción de formas, de movimientos, esta puesta en vida de elementos sonoros que tiene el cuerpo sonoro acústico o electrónico por el juego creador constituye la otra entrada de la música, en oposición a los sistemas de escala, medidas (...). El juego permite *hablar* a la música y no sólo por los compositores, (...). La manera en la que la invención es suscitada, desarrollada, puesta en forma, analizada, y llevada a obra recurre a puntos de vista y disciplinas extremadamente diversas: percepción de sonidos, descripción de formas y de movimientos (con la ayuda de un vocabulario propio de la física, la acústica, las artes plásticas (...), análisis musical, psicología del comportamiento. Este es el objeto de la obra, intentar definir, bajo todos los ángulos posibles, la dimensión de esta otra práctica musical, única posible para unir pedagogía y creación "¹¹⁵.

En este sentido hay una conexión con las ideas de Schafer, el punto de arranque es desde la propia creación de los modelos musicales. Se descubre la música desde su manipulación directa. En ningún caso, el aprendizaje se basa en conceptos teóricos como prioridad para la asimilación del ya de por sí complejo mundo sonoro de la música actual. Siguiendo esta línea Reibel hace un planteamiento esquemático de la situación de la enseñanza musical en las distintas etapas de escolarización y estudios

¹¹⁴ *Op. cit.*, p. 20.

¹¹⁵ *Op. cit.*, p. 20.

especializados con el que estamos, en líneas generales, de acuerdo. Los principales problemas que encuentra son los siguientes¹¹⁶:

En la escuela maternal y primaria:

- Pocos medios para formar a los maestros.
- Dificultades para insertar prácticas creativas.
- Confusión creada por la ambigüedad de métodos y repertorios nuevos adaptados a los niños (cantos, Orff, flauta de pico...) generalmente de manera mediocre (...) sin relación con la música contemporánea y sobre formas de músicas tonales de los siglos precedentes; estas prácticas destruyen el sentido creativo del niño en favor de actitudes estereotipadas, que banalizan la relación personal con la música (...).

En la **música en secundaria**, encuentra las mismas dificultades agravadas por el hecho de la pérdida progresiva de aptitudes, faltas de haber sido desarrolladas al principio.

En las escuelas de música y los conservatorios, en lugar de ayudar a la música simultánea y complementariamente por actividades creativas y de ejecución que desarrollen a la vez la imaginación y el saber técnico del niño, sólo es tenida en cuenta para sus adquisiciones técnicas, lo que hace el aprendizaje de un instrumento a menudo ingrato, difícil y largo,

La contradicción básica que encuentra Reibel es que mientras el niño en los conservatorios estudia para profesional, por el contrario se le convierte en un aficionado por culpa de un repertorio anclado en el pasado, que bloquea toda probable iniciativa creativa: "¿Por qué aprende música un niño para convertirse en un virtuoso profesional (...)? En este modelo de virtuoso consagrado que le convertirá en un intérprete más o menos hábil, un 'aficionado' (...), la culpa de esta actitud es del repertorio tradicional, que propone un material ya hecho, casi fijado por la escritura: el espíritu en el que este repertorio es interpretado excluye prácticamente toda iniciativa verdadera (...)"¹¹⁷.

Cree Reibel que la música contemporánea ofrece más posibilidades e invierte el recorrido: se parte de la vivencia y profundización del objeto para llegar, o no, a la futura profesionalización: "Partir, por el contrario, de la creación contemporánea, invierte la relación del niño con la música. A la vez sabia y primitiva, la música

¹¹⁶ *Op. cit.*, p. 21

¹¹⁷ *Op. cit.*, p. 22.

contemporánea ofrece, paralelamente en el corpus de su obra, un campo de práctica creativa par los aficionados y los niños de un interés excepcional, puesto que puede abordarse directamente al principio, sin formación técnica (como el solfeo). Y este camino hace que las nociones técnicas vayan apareciendo. Pero el aprendizaje, se desarrolle como se desarrolle (...) será individual, específico de cada niño: la meta no es el aprendizaje de nociones, sino la formación del sentido crítico y creativo personal (invención y escucha) (...)"¹¹⁸.

Toda la opción creativa, según él, es anulada en el aprendizaje tradicional. Sin embargo cree que la propia creatividad contribuye a conocer el medio: ¿Por qué no componer también? : "¿Por qué en música la creación está reservada sólo para algunos? Así como en pintura un profesor sabe pintar o dibujar, ¿por qué en música, a la vez que se interprete a Mozart o a Stockhausen, no toca su propia música? Igual que el niño aprende a dibujar desde modelos o desde la imaginación, de la misma manera los que practican música deberían hacerla desde modelos (interpretar partituras) o desde su imaginación (realizar su propia música). Crear música es quizás un acto sabio y solemne, pero es también un acto simple y lo más natural en cada individuo"¹¹⁹.

Propone unos vínculos entre creación y enseñanza como posibilidad teórica para su desarrollo en el aula¹²⁰:

En la escuela (enseñanza general), más que desarrollar nociones teóricas difíciles, abstractas, parece que habría que desarrollar los puntos fundamentales y complementarios de la formación musical:

- La escucha, haciendo llamada a un "saber de la oreja" que permite describir la *percepción* de la música sin necesidad de nociones teóricas (...)
- La invención, por actividades creativas imaginadas en *mirada* de obras escuchadas. Es un ir y venir entre la escucha y la práctica, el hacer y el entender que es fecundo: hacer permite entender mejor y viceversa.

Así puede imaginarse una relación directa y fecunda entre el niño y las obras musicales, con el mínimo de teoría (...). De esa manera se desarrolla en el niño una escucha profunda y personal, fruto de su propia experiencia, en la que el gesto aclara la oreja, en una relación natural, que contribuye a una plenitud y a una autonomía lo más completa posible.

¹¹⁸ *Op. cit.*, p. 22.

¹¹⁹ *Op. cit.*, p. 23.

¹²⁰ *Op. cit.*, p. 23.

En las escuelas de música (enseñanza especializada), el esquema tiene la misma base. Pare é puede ser compatible, paralelamente (a la formación técnica) y complementariamente a los aprendizajes técnicos, un trabajo de creatividad (y de escucha) que se desarrolla exactamente a la par que los progresos técnicos.

El trabajo a realizar es inventar y poner en práctica la pedagogía y los repertorios adaptados, grado a grado. Por esto insiste en que hay que recrear los vínculos entre educadores y creadores, formar a los formadores.

Incluso en un paso más allá, Reibel propone un itinerario de investigación para meterse en la elaboración antes que obtener los frutos: "(...) pero de esta práctica, la 'cocina' - como decía Schaeffer - se hablaba poco, para interesarse por los frutos de la escucha"¹²¹.

La nueva pedagogía se basaría en el juego: (...) "el desarrollo del 'juego' desde todas sus fórmulas. El juego produce secuencias; las secuencias constituyen materiales vivos, que pueden volver a ser trabajados e integrados en la construcción ulterior, más compleja, (...). Este ejercicio de juego práctico desde el principio ha acarreado en general transformaciones importantes y positivas en los estudiantes obligándoles en el principio a ir al fondo de sus invenciones, en una actitud más auténtica"¹²².

Esta idea debe plantearse desde acciones concretas en las aulas: "(...) Delalande ha sido el primero en lanzar la idea que la pedagogía podía ser materia, no sólo como aplicación, sino como investigación fundamental y específica, ha sido el iniciador de acciones precisas (investigaciones en escuelas maternas, en medios escolares (...))"¹²³.

Desde luego no podemos más que estar de acuerdo con el planteamiento, pues, como venimos repitiendo, es en las escuelas donde debe gestarse un cambio profundo en los procesos de educación musical. No sólo creemos que es una buena idea, es un derecho dentro de la educación general, como puede ser el aprendizaje de las matemáticas, las nuevas tecnologías, etc. Con la diferencia de que, mientras con las nuevas tecnologías el alumno tendrá una herramienta indispensable en el mundo actual, pero al fin y al cabo un objeto, con la música, el proceso del desarrollo humano es enriquecido con un bagaje espiritual interior indispensable en todo tiempo y etapa de la evolución personal.

Y desde el principio, Reibel hace un trabajo en el que la voz como instrumento

¹²¹ *Op. cit.*, p. 25.

¹²² *Op. cit.*, p. 26.

¹²³ *Op. cit.*, p. 26.

de investigación es uno de los recursos básicos: "La voz aparecía de diversas maneras: solistas, coros, (...). Numerosas fórmulas se encontraban ya y que tomaremos para la continuación: mezcla de melodías, explosiones de palabras, grupos rítmicos, acordes libres, superposiciones complejas. Más aún, la iniciativa individual y las aportaciones mismas de los unos con los otros, y cara a cara con la música era tomado de una nueva manera"¹²⁴. Entiende la voz como instrumento de más fácil acceso y que no necesita de un dominio técnico específico: "(...), pero me ha parecido preferible limitar este primer tomo solo a actividades vocales, de un acceso más directo y que evitan las dificultades de los instrumentos, casi inexistentes todavía, o más adaptados a actividades creativas"¹²⁵.

Y como primer deber se plantea un ejercicio de limpieza de las impurezas que puede cada uno tener ancladas por la educación recibida: "Intentamos olvidar todo"¹²⁶. "Un trabajo de imaginación individual donde la mayor parte de las fórmulas que ensayamos hacían llamada a la imaginación individual de cada corista que, prisionero de sus reflejos habituales, se encontraba en principio cogido desprevenido en este nuevo contexto, ya que le obligaba a la vez a *escuchar* atentamente a los otros antes de seguir las evoluciones de los eventos musicales de los cuales era solidario, y *aportar* el fruto de su propia invención, para añadir su contribución a la comunidad musical respetando la obligación y las normas del juego"¹²⁷. El cantante era tomado como una parte, cada persona una voz, a modo de identidad personal. No se trataba de afinar unísonos ni acordes, incluso se trataba de evitarlos, sino de encontrar el espacio de cada uno, tratando de que cada uno escuche y se responsabilice de su acción sonora con respecto al grupo.

Este planteamiento requería de una psicología del corista muy diferente a la tradicional. Mientras en un coro tradicional se trata de fundir, empastar, afinar, etc. en esta propuesta lo importante es la diversidad, lo variado, lo personal, etc.: "(...) invitábamos a cada uno a vivir su propia aventura, huir del unísono, verdadera subversión musical, en una relación original con los otros a encontrar y reinventar. El reencuentro no era posible sino mediante *una identificación individual* de cada uno,

¹²⁴ *Op. cit.*, p. 27.

¹²⁵ *Op. cit.*, p. 27.

¹²⁶ *Op. cit.*, p. 27.

¹²⁷ *Op. cit.*, p. 27.

pasando por una toma de conciencia personal, ayudándose del grupo para descubrirse y distinguirse”¹²⁸.

El grupo es considerado como un medio para la afirmación de la personalidad de cada uno en el que el propio papel de director, como personaje superior es cuestionado. El director sólo tiene sentido como incitador de ideas para desarrollar participando al igual que todos: “un despertador y no un dominador”¹²⁹. Incluso el papel de director tiende a desaparecer dejando que sea asumida por el propio grupo de manera compartida y dialogada.

Las experiencias llevadas a cabo estaban dirigidas a aficionados, o grupos sin experiencias musicales, sin ser necesario una práctica vocal previa, y sin tener siquiera conocimientos de teoría o de lectura musical. “Esto muestra con qué espíritu está llevado esta aventura: la materia sonora de los juegos no está nunca definida (...) con la ayuda del solfeo tradicional, sino representado por notaciones simbólicas más generales, más globales, (...). Los juegos están dirigidos a adultos y a adolescentes, siendo casi todos adaptables para niños”¹³⁰. En este sentido, aunque seguramente hay parte de razón, creo que la reacción y bagaje que pueda tenerse, puede condicionar el juego de una manera diferente en un adulto, en un adolescente o en un niño. Y seguramente, como venimos defendiendo desde hace tiempo, de manera más positiva en un niño, al no tener el peso social y educativo de prejuicios o estereotipos del adolescente y adulto. Quizá por esta razón la posible adaptación, pensamos nosotros, debe realizarse más en el adolescente y el adulto que en el niño.

El tipo de conducta y dificultades que encuentra Reibel en la puesta en práctica de sus juegos, viene a ser la habitual en todo grupo y sobre todo en las prácticas un poco fuera de la tradición, donde se exige otro tipo de respuesta. El comportamiento de los grupos es siempre diferente, si no imprevisible; de un grupo a otro hay que elegir con buena intuición el ejercicio que proponamos.

Las dificultades que encuentra son varias y coincidentes con muchos de los problemas habituales en la educación¹³¹:

- Dificultad de concentración.

¹²⁸ *Op. cit.*, p. 28.

¹²⁹ *Op. cit.*, p. 28.

¹³⁰ *Op. cit.*, p. 31.

¹³¹ *Op. cit.*, p. 32.

- Tendencia a comentar sin cesar las mínimas iniciativas: "hablar mucho y hacer poco". (...) Hay que saber tirarse al agua aunque no esté todo claro, crear la confianza necesaria.

- Miedo a intervenir (falta de confianza).

- Dificultad de escapar a estereotipos.

Según él, el juego es imprevisible: "El desarrollo de la esencia de un juego es imprevisible en la medida en que, por definición, el contenido es necesario imaginarlo cada instante; la materia de los juegos es la música que inventamos, pero también los participantes en la obra, viviendo una experiencia fundamental"¹³².

En la organización de los grupos opina que tan importante como la actividad a desarrollar es la escucha mutua así como la disposición espacial del grupo. Igualmente creemos que la disposición no espacial sino mental es incluso más esencial. Aunque en muchos casos será labor del educador el conseguir una actitud positiva que para arrancar, es una de las primeras dificultades a vencer; hay que favorecer un buen desarrollo posterior, tanto en la relación del grupo como en el propio juego de las actividades.

Dentro de la disposición espacial del grupo, cuatro maneras le parecen especialmente interesantes:

- Lectura del gesto

Disposición próxima a la del coro tradicional. El coro interpreta los gestos del director: altura, articulación, duración, ataques simultáneos, paradas, eventos sonoros individuales libres, sin simultaneidad:

- Relevó

Formando un círculo, cada uno interviene detrás de otro. Otras variantes las realiza formando varios círculos que intervienen a la vez

- Mezcla

En varios círculos o todos en uno, intervienen a la vez, en función de la idea de cada uno. A fin de poder *entender y hacerse entender*. El grupo no es *finalidad* en sí mismo sino *medio* para el desarrollo individual. El gran círculo permite una escucha global de los otros, los pequeños grupos crean dos niveles de percepción: una escucha fina de los vecinos de grupo, y una escucha más global de los otros grupos.

- Surgimiento

¹³² *Op. cit.*, p. 33.

Partiendo de la mezcla, en función del contexto, se surge individualmente para después retornar en equilibrio con los otros.

“La toma de conciencia y la definición de estos cuatro tipos de situación resultan experiencias muy numerosas con grupos diversos, apoyados por una práctica de fenómenos de ‘dinámica de grupos’ aún más desarrollada en la práctica musical”¹³³.

En su texto organiza las actividades en varios apartados, en algunos casos muy imaginativos, con acercamientos al arte musical de maneras muy poco habituales en la enseñanza tradicional. Los contenidos estructurales son los siguientes:

- **Energía y espacio** en el que “invita a vivir el gesto vocal en relación con nuestro cuerpo y el espacio acústico en el cual es emitido, es un movimiento que mima el sonido y en el que contribuyen un trabajo de respiración, de concentración”¹³⁴.

- **Las dimensiones del sonido** a través de “alturas-masas, perfiles dinámicos, color-vocales, ataques-consonantes, que constituyen una especie de tipología de los sonidos vocales”¹³⁵.

- **Lecturas cantadas-habladas** en el que “la palabra puede tener una dimensión musical. (...) Estas lecturas son otras tantas maneras de penetrar en el texto y son concebidas a la imagen de los efectos que puedan producir y de los comportamientos que suscitan en el lector”¹³⁶.

- **En torno a la idea musical** desde modos de “principios e incitaciones: (...) se desarrollan varias ideas de un carácter más general, centradas sobre la idea musical, (...) opuestas a la combinatoria y álgebra de los sonidos”¹³⁷.

Esquematiza el trabajo en varias fases: “(...) inventar un idea musical: fase de exploración, de búsqueda, de localización, de desarrollo”¹³⁸. “Después viene un análisis de diversas incitaciones posibles (...) con mecanismos de asociación: forma, color, movimiento, elementos, imágenes, símbolos, metamorfosis, metáforas (...)”¹³⁹. “Más tarde viene una etapa que podríamos llamar los principios musicales, en relación con algunos arquetipos muy generales: impacto-estela, flujo-reflujo, crecimiento-ruptura”¹⁴⁰.

¹³³ *Op. cit.*, p. 35.

¹³⁴ *Op. cit.*, p. 36.

¹³⁵ *Op. cit.*, p. 36.

¹³⁶ *Op. cit.*, p. 36.

¹³⁷ *Op. cit.*, p. 36.

¹³⁸ *Op. cit.*, p. 37.

¹³⁹ *Op. cit.*, p. 37.

¹⁴⁰ *Op. cit.*, p. 37.

Se dan algunas indicaciones para pasar del juego a la obra: “desarrollar una idea en una secuencia-juego, mejorar o recompensar esta secuencia después de una indicación, e introducir incrustaciones, hacer pasar transformaciones, asociar esta idea a otra, organizar el juego recíproco de dos ideas, construir y superponer dos o más ‘cadenas’ musicales, en relación con los mecanismos de percepción de la forma y de la memoria”¹⁴¹.

Como se ve claramente huye por completo de las formas tradicionales de enseñanza. La música es considerada como un elemento energético en el que se parte de cero en busca de una elaboración de nuestros propios criterios estéticos, desde una asociación con el gesto, la respiración, el espacio, el movimiento el grito y el silencio. Se introduce las manos dentro del sonido para percibir su estado y decidir su organización en el tiempo y en el espacio.

El sonido es entendido, no como un parámetro habitual: duración, altura, intensidad y timbre. El tratamiento es planteado como altura-masas, perfil-dinámicas, sonidos punteados, color-vocales, ataques-consonantes. La voz se entiende como un instrumento con el que se busca utilizar todas las posibilidades tímbricas en el que las vocales intervienen mucho en la coloración del sonido cantado. Se profundiza en una búsqueda variada en relación al texto, a la palabra, a los medios modernos como el magnetófono, al desarrollo vocal, la técnica vocal, el discurso, los fonemas, etc.

En la participación se plantea cómo es el comportamiento psicológico de los participantes en el juego musical; analizando la actitud global de todos: “(...) en el desarrollo actual de la música, en sus nuevas orientaciones, (...) se impone repensar no sólo lenguaje y sistemas musicales, sino también la manera de inventar; de comunicar y vivir la música. En particular, de desarrollar nuevas actitudes musicales”¹⁴².

Y como parece coherente, es obligado reflexionar sobre la idea musical en la música contemporánea. En música tradicional la idea musical aparece como si ésta estuviera presente desde que hay música. Sin embargo, “remarquemos que en música contemporánea, la noción de idea es todavía más difícil de localizar, ya que, en ausencia de tema y de desarrollo (salvo ruptura o cambio claro), la materia musical está animada de movimiento en el que la forma no reenvía, en general, a una forma tipo, que sirva de referencia, se trata más bien de un movimiento de variación continua (variación en

¹⁴¹ *Op. cit.*, p. 37.

¹⁴² *Op. cit.*, p. 206.

sentido general) sobre ella misma, con mutaciones engendrándose sucesivamente las unas a las otras”¹⁴³.

En la primera fase del juego se realiza una exploración del principio y del dispositivo. La segunda fase se basa en la búsqueda de la idea. “Esta búsqueda de la idea es una fase importante del juego, que necesita una gran concentración(...) el jugador repite modificando lo que se le dio al principio, reflexiona, compara, se para, vuelve a partir”¹⁴⁴. “Nuestro jugador ha pasado exactamente como todo compositor la fase de búsqueda previa, salvo que en la tradición musical occidental, no se enseña esta fase, sino solamente las obras elaboradas, definitivamente escritas (...). La tercera fase del juego debe profundizar en el desarrollo de la idea (...) en la sociedad occidental hoy: todo acercamiento, las enseñanzas, las prácticas musicales excluyen toda idea de creación musical”¹⁴⁵.

“El jugador-compositor debe concentrarse lo más posible, atento sólo a la idea musical. Este trabajo de concentración, (...) necesita ejercicios previos, inhabituales al principio. Sobre el plan físico, el cuerpo debe quedar casi inmóvil, y proceder sólo a movimientos asociados a los del sonido en evolución, evacuar los movimientos parásitos, producidos a menudo automáticamente(...) Podemos ayudarnos para mejor realizarlo *imitando los sonidos vocales del gesto*. La secuencia-juego es una “invasión” premeditada y controlada de la idea musical; la obra es una construcción elaborada a partir de secuencias-juego (...)”¹⁴⁶.

Las influencias externas extramusicales son asumidas como materias globales que pueden ser incorporadas de una manera creativa al mundo musical. “Ese conjunto de fenómenos se sitúa a niveles extremadamente diversos: nivel musical, puramente sonoro, gestual, nivel de objetos materiales, simbólicos, plásticos, impresiones dramáticas, poéticas, filosóficas, asociación a modelos científicos, naturales. Los movimientos del pensamiento que acompañan a la actividad musical son múltiples (...). La inspiración musical se apoya muy a menudo en fenómenos lejanos y sin relación directa con la música”¹⁴⁷.

Aporta una interesante teoría sobre la duración y forma de los sonidos: “Si nos remontamos a la época del canto gregoriano, se encuentra en esta música un concepto

¹⁴³ *Op. cit.*, p. 206.

¹⁴⁴ *Op. cit.*, p. 207.

¹⁴⁵ *Op. cit.*, p. 208.

¹⁴⁶ *Op. cit.*, p. 210.

¹⁴⁷ *Op. cit.*, p. 213.

mucho más global del tiempo, Los símbolos utilizados, o neumas, hacen resurgir los movimientos de sonido uniendo estrechamente contorno melódico, duración y dinámica (...): la duración no es más que un componente del movimiento, difícilmente analizable separadamente. Por el contrario, en los períodos musicales ulteriores, la evolución ha extraído dos caracteres dominantes del sonido, que se han convertido en los valores base del sistema: la altura, que ha engendrado la armonía y el sistema tonal, y la duración, que ha dado nacimiento a nociones de repetición, del ritmo, de la cuadratura, de la medida y del tiempo. El timbre no es más que un elemento añadido y no interviene en las estructuras musicales propiamente dichas¹⁴⁸.

La música contemporánea se interesa muy poco por la morfología de los materiales que utiliza, y sale deliberadamente de las cuadraturas, esquemas rítmicos tradicionales par oponer entre ellos relaciones de duración extremadamente complejas. “Desde esta perspectiva, los símbolos de duración habitual no pueden contener las intenciones de los compositores y se convierten en puramente operacionales (y esto en el mejor de los casos) para permitir la ejecución instrumental de las obras”¹⁴⁹.

Opina Reibel que dentro de la forma y materia se confunden a menudo tiempo y duración y que “el componente dinámico es el que asegura el fraccionamiento energético en sonidos sucesivos(...) ya que es necesario que a intervalos de tiempo regular, la dinámica sea nula, a fin de separar los objetos sonoros unos de otros”¹⁵⁰.

“El objeto musical sería más bien la célula, la figura, el principio. Es, en efecto, la unidad más pequeña, unidad musical a partir de la cual puede desarrollarse la invención (...), pero es extremadamente interesante, en una pedagogía de la invención, darse un principio, una figura o una célula como punto de partida de la búsqueda de la idea”¹⁵¹.

Desde este punto de partida introduce una serie de postulados sobre los principios y figuras fundamentales simples de dos elementos como modelo energético musical de desarrollo de la célula inicial:

- Impacto-estela, derivado de percusión-resonancia,
- Condensación-dilatación, variante del precedente
- Crecimiento-estallido, derivado del empuje, o crescendo-ruptura
- Expectativa-interrupción, variante del precedente,

¹⁴⁸ *Op. cit.*, p. 217.

¹⁴⁹ *Op. cit.*, p. 218.

¹⁵⁰ *Op. cit.*, p. 224.

¹⁵¹ *Op. cit.*, p. 225.

- Impulso-caída;
- Impulso-apoyo, o reposo, variante del precedente.

Incluso asume una teoría sobre la simetría y equilibrio de una figura desde un punto de vista de la plástica: “Pocas figuras son simétricas, sólo algunas ilustran el quinto principio (...). Por tanto si la idea de asimetría predomina, la idea de equilibrio interno está siempre presente en todos los compositores, y la *búsqueda de equilibrio* entre dos fenómenos diferentes parece incluso una de las claves del placer estético. Paul Klee, en el dominio de la pintura, ha analizado muy bien estas leyes del equilibrio entre líneas, puntos, superficies, perspectiva (...). Por lo mismo en el campo musical: equilibrar figuras simétricas es relativamente evidente, pero equilibrar figuras asimétricas plantea un problema específicamente musical, ya que se trata de encontrar la relación posible entre dos términos diferentes, como puede ocurrir al equilibrar una línea y un punto”¹⁵².

En lugar de la idea de tema o punto tonal, sugiere que “la idea de referencia es fundamental en música (...): referencia de una nota pivote. Alrededor de la cual se organizan los movimientos melódicos, referencia de una célula musical constantemente variada alrededor de ella. La referencia, que establece un elemento, agranda de golpe la sensibilidad musical y la fineza de percepción en torno a este elemento; esta constatación es flagrante en el caso de una nota pivote y de micro-intervalos que pueden organizarse alrededor. Por el contrario, la ausencia de referencia suscita un sentimiento de deslizamiento, ‘de ingravidez’, y provoca, sobre largas duraciones, una dificultad de percepción, de memorización; este principio es general, ya se trate de referencia de altura, de ritmo, o de forma”¹⁵³.

Desde la percepción de la forma entiende que la estructuración en música contemporánea es lo más complejo: “La percepción funciona a dos niveles simultáneamente: uno primero que analiza los detalles, por los instantes sucesivos para percibir el máximo de información; un segundo nivel que une poco a poco las informaciones que llegan para hacer la síntesis y construir progresivamente una imagen global de lo que se da a entender. El primer nivel está basado en el presente, el segundo sobre el conjunto. En música contemporánea, los problemas de la forma son los más difíciles de resolver; en efecto, la invención instantánea es a menudo muy rica y

¹⁵² *Op. cit.*, p. 230.

¹⁵³ *Op. cit.*, p. 238.

cautivadora, por el contrario la escucha de momentos sucesivos engendra progresivamente conjuntos difíciles de memorizar, de “almacenar”, y más todavía, de globalizar y de caracterizar en el recuerdo. “Las músicas con dos o varias ideas plantean el problema del encadenamiento y de la relación entre ellas, como los personajes; el principio más simple consiste en hacerlos aparecer en alternancia, pero la dosificación es delicada”¹⁵⁴.

Sobre la aplicación en niños entiende, que es mejor partir del proceso global que de la abstracción: “Lo hemos constatado, los niños hasta los 10-11 años son poco sensibles a definiciones abstractas de los juegos, ya se trate de reglas o de descripciones de sonidos. Es mejor despertarles globalmente a una actividad musical; se puede partir de una historia, de un cuento (...) Se les hace imitar el evento por el sonido vocal asociado a un movimiento (gesto de las manos, del cuerpo...) y progresivamente se musicaliza el evento sonoro así realizado. Concretamente los niños reproducen fácilmente los sonidos que se mueven en altura, más difícilmente los sonidos fijos, el tenido tendrá interés en ser introducido como una parada del movimiento, más que como notas que duran. Como regla general, es el movimiento de los sonidos el que prima en los niños, bajo todas sus formas, en el cantar y en el hablar”¹⁵⁵.

También le parece a Reibel interesante el pensamiento plástico como referencia sonora musical. Podemos dibujar la música: “Podemos trazar con el dedo puntos, líneas que se mueven de diversas maneras: un punto que sube, baja, coge curvas, etc. Por esto todo es imitable: el roce del papel, el roce de la puerta (...). Todo niño es un director de orquesta en potencia y sin saberlo, algunos incluso con un talento innato que harían soñar a los profesionales. Explicación: el niño está dotado naturalmente para imitar, y es precisamente una de las funciones esenciales del director de orquesta imitar la música (...)”¹⁵⁶.

Concluye Reibel diciendo que todo lo planteado desde la voz puede ser llevado a cabo sin problemas a la práctica instrumental.

En cuanto a tesis no se encuentra ninguna orientada en una línea similar.

¹⁵⁴ *Op. cit.*, p. 243.

¹⁵⁵ *Op. cit.*, p. 257.

¹⁵⁶ *Op. cit.*, p. 257.

Generalmente abordan otras perspectivas, y la mayoría sólo tocan parcialmente la temática de ésta.

3.3 El tiempo de la voz: Daniel Charles.

Daniel Charles, en la Universidad París VIII, presenta una tesis sobre la voz en el S. XX, que refleja en sus trabajos posteriores en textos como *Le temps de la voix*. Como su título indica, el tiempo de la voz, es una recuperación de la valoración de la voz en el siglo pasado como uno de los instrumentos básicos de la música del siglo XX.

Su punto de vista se inspira en el de John Cage. “Para éste, la utilización de la voz en la práctica ‘natural’ del *bel canto* es en realidad profundamente cultural, convencional y sofisticada”¹⁵⁷. Entiende que la voz debe utilizarse desde fundamentos nuevos con base en el propio cuerpo: “No más que sólo el cuerpo”¹⁵⁸.

El texto puede desaparecer dejando lugar a lo sonoro: “Está fuera de cuestión: las sonoridades del lenguaje figuran en el canto, no es más que un poco de canto desligado de las palabras”¹⁵⁹. “Podemos además hacer desaparecer completamente el texto sirviéndonos de sus elementos, de sus fonemas, como si se tratara de elementos únicamente musicales”¹⁶⁰.

Estas posibilidades varían según la lengua: “Las características (de la lengua) son muy diferentes según el lenguaje empleado”¹⁶¹. (...) “Diríamos que los fonemas son al lenguaje lo que el timbre es a la música”¹⁶².

Hace una valoración de la voz como instrumento, es decir como timbre, pero al mismo tiempo con algo especial que no está en un instrumento tradicional: “(...) ¿y sugerir que la voz humana, si es verdad que es vehículo de sus propios sonidos de respiración, de garganta o de nariz, constituye un timbre del todo específico, irreductible a los de la acústica, cierto, pero también distinto a los timbres instrumentales de la música? El ‘bello órgano’, que no es sino una variedad instrumental del género ‘clarinete’ u ‘oboe’ es comparable a todas las otras variedades, pero al mismo tiempo

¹⁵⁷ CHARLES, D., *Le temps de la voix*.—Paris : Jean-Pierre Delarge, 1978, pp. 11-12.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 12.

¹⁵⁹ *Op. cit.*, p. 13.

¹⁶⁰ *Op. cit.*, p. 14.

¹⁶¹ *Op. cit.*, p. 16.

¹⁶² *Op. cit.*, p. 18.

incomparable, ya enjuiciador de un privilegio de extratonal en cuanto a sus determinantes tanto acústicos que para-acústicos? ”¹⁶³.

Es un tratamiento de la voz como instrumento pero al mismo tiempo con una característica humana que no está presente en otros instrumentos: “(...) permite reencontrar la ‘humanidad’ de la voz. Ciertamente, ésta aparece como un instrumento, pero *sui generis* y es suficiente con forzar un poco la diferencia genérica para volver al punto de partida, a la imposibilidad para el músico de servirse de la voz como un ‘material’ so pretexto de que este último está impregnado e imbuido de ‘espiritualidad’ humana, demasiado humana (...)”¹⁶⁴.

Distingue entre timbre vocal y timbre instrumental: “(...) y para el músico (...) la voz es un ruido antes de ser un discurso. Este ruido a su vez no es indiferente – es siempre ‘voz’, es decir ‘vía’, ‘camino’, ‘recorrido’ y ‘trayecto’ en una polifonía – bordón, o textura compleja, unísono o heterofonía”¹⁶⁵.

Igualmente, de una manera muy sutil e interesante, establece una diferencia entre la función del timbre como:

- Timbre portador: Aquel que es vehículo de elementos melódicos, armónicos, etc., quedando el timbre en segundo plano como sucede en la música anterior al siglo XX.

- Timbre objeto: aquel que es elemento básico y primario, característica de muchas de las músicas del siglo XX¹⁶⁶.

Establece una diferencia entre el tipo de utilización de la voz oriental con respecto a la occidental: “Cuando un Lama canta una fundamental y sus armónicos, el efecto es el de una voz cantando un acorde. La voz es entonces ‘polifónica’, lo que confiere al canto una dimensión ‘vertical’ insospechada, aparentemente, en Occidente donde toda voz es *a priori* considerada como monódica”¹⁶⁷.

“La voz- timbre, la *Voz-Klangfarben- (melodie)*, ocupa por tanto un puesto preponderante en la música de hoy, ha destronado a la voz- altura, con la excepción hecha de la parte de altura eventualmente presente en el timbre, como uno de los aspectos de éste. Pero si admitimos, como lo hacemos, el punto de vista

¹⁶³ *Op. cit.*, pp. 20-21.

¹⁶⁴ *Op. cit.*, p. 21.

¹⁶⁵ *Op. cit.*, p. 22.

¹⁶⁶ Un ejemplo claro de estas dos definiciones del timbre lo encontramos en la Ricerare a 6 de la Ofrenda Musical de J. S. Bach, orquestado posteriormente por Anton Webern. En Bach el timbre es portador, mientras que en la versión de Webern, es objeto no obstante la riqueza contrapuntística de la obra.

¹⁶⁷ *Op. cit.*, p. 40.

Schoengberiano, según el cual la altura no más que una dimensión del timbre, ¿no debemos generalizarlo y reconocer que la voz lenguaje no es más que una dimensión de la voz-timbre?”¹⁶⁸.

Para Daniel Charles, desde una perspectiva filosófica, la voz es analizada como entramado en el tiempo: “Es porque el tiempo, precisamente, no se repite, que el sonido puede repetirse indefinidamente”¹⁶⁹. Y la voz como elemento de cultura, citando *Gutenberg Galaxy* de Maluhan: “En las sociedades analfabetas, no hay faltas gramaticales”¹⁷⁰. Llega a definir la función de representación histórica: “Con Heidegger: la voz es una función del mundo. Con Gadamer tenemos al mundo como historia, a la voz como función de historia”¹⁷¹.

Por tanto la voz es una imagen de la existencia, del mundo: “La voz refleja el mundo (...) es posible desprender los rasgos mismos que permiten a la voz configurar un mundo. El sentimiento nunca es algo a evocar del exterior sino el acto mismo de expresión o la expresión en acto”¹⁷². Contiene una “especie de pulsación, de movimiento, a la vez uno y doble, indefinidamente recommenzado, de aspirar y de expirar (d’aspir et d’expir)”¹⁷³. “El sentimiento es flexible, participa de la esfera de influencia misma del soplo y de la voz”¹⁷⁴.

La voz es vista como vehículo de expresión de fundamento de la esencia humana: “De la naturaleza, del cuerpo a la voz y al sentimiento, al lenguaje y a la obra, los vínculos se tejen. La música es el arte mas *tejedor* (*comunicativa*). Queda que ‘si no hay expresión sin anclaje en la Naturaleza’ este anclaje se opera siempre por una mediación cultural”¹⁷⁵. “La mano del hombre ‘arranca un sentido a la Tierra’, y como ‘el hombre no es hombre más que por el lenguaje’, la mediación cultural es la más fundamental en el sentido propio de la palabra, por que es fundamento de todas las otras, y para el hombre su lengua maternal”¹⁷⁶.

En relación a la música y la escritura comenta: “Para Sausarre, no sólo la escritura es exterior al lenguaje, sino que hay que preservar a ésta de aquella, como si

¹⁶⁸ *Op. cit.*, p. 43.

¹⁶⁹ *Op. cit.*, p. 54.

¹⁷⁰ *Op. cit.*, p. 73.

¹⁷¹ *Op. cit.*, p. 111.

¹⁷² *Op. cit.*, p. 33.

¹⁷³ *Op. cit.*, p. 34.

¹⁷⁴ *Op. cit.*, p. 161.

¹⁷⁵ *Op. cit.*, p. 279.

¹⁷⁶ *Op. cit.*, p. 162.

una *interioridad* tuviera a ser garantía de las atenciones del *exterior*¹⁷⁷. La representación gráfica no debe ocultar, o disminuir la realidad estética.

Se separa de las ideas tajantes de normalización de los planteamientos estéticos, pero uniendo la creación musical al entramado social de donde nace: “Los *hechos* son anteriores a los *sistemas*; por tanto no hay razón para la estética, de presentarse como una disciplina normativa”¹⁷⁸. “De la misma manera que las otras artes, la música pone en juego significaciones sociales, ellas mismas determinadas por la estructura y el funcionamiento de la sociedad”¹⁷⁹.

Termina resumiendo, la función de la memoria en la música del siglo XX: “He expuesto, o tratado de exponer, la tesis funcionalista, tal como sale de los textos de Adorno y de Meyer. La resumiría en una palabra: esta tesis relaciona la composición y la escucha de la música con la *memoria*. – ¿Podemos adscribirnos a una tal doctrina? Nada es menos seguro”¹⁸⁰. “La función de la música hoy es vital: la música es la anti-memoria”¹⁸¹. “La música tonal estaba edificada sobre un funcionamiento de la memoria. La ‘pantonalidad’ de Cage sustituye a esta última con un funcionalismo del olvido. Nada impide en el presente que apliquemos a la tonalidad este olvido. Lo extraño está en los que componen los músicos de la ‘nueva tonalidad’ – pensemos en Reich, Riley e incluso Cardew (...)”¹⁸².

3.4 La voz y la escuela; Madeleine Gagnard.

Madeleine Gagnard, también en la Universidad París VIII, comenzó sus trabajos de investigación con su tesis, en la que se ocupó de un tema sobre el que ha girado parte de su obra: La voz en el siglo XX y en las músicas no Occidentales. Posteriormente sus publicaciones han girado siempre en torno al tema de la música contemporánea desde la voz: *La voix dans la musique contemporaine e extra-européene*, *Le discours des compositeurs*, *L'écriture musicale contemporaine*; también se ha preocupado por la educación en la Escuela Primaria en su obra *Education*

¹⁷⁷ *Op. cit.*, p. 205.

¹⁷⁸ *Op. cit.*, p. 229.

¹⁷⁹ *Op. cit.*, p. 234.

¹⁸⁰ *Op. cit.*, p. 261.

¹⁸¹ *Op. cit.*, p. 268.

¹⁸² *Op. cit.*, p. 269.

Musicale de la voix a l'école, incorporando con gran acierto sus ideas sobre el trabajo vocal y las estéticas de la música del S. XX.

Para entender su espíritu nada mejor que recordar la cita que hace de una frase de E. Willems: "El canto es el principio y el alma de la música, es la música hecha carne"¹⁸³ y recordar los argumentos sobre la utilización de la voz en primaria, que repasa al final de uno de sus textos¹⁸⁴:

- (La educación) no pasa por el aprendizaje de códigos
- Cada uno es su propio instrumento, por tanto hay inmediatez en el contacto con el sonido
- Puede constituir (la educación vocal) una apertura del oído en sonidos que el niño produce él mismo, y que reencuentra en la música contemporánea. Estará menos desconcertado si es capaz de emitir sonidos parecidos.
- Si la voz representa un medio de expresión privilegiado, "hay que poseer los medios de la expresión", es decir, saber mantener el instrumento sin riesgo de romperlo.
- El aprendizaje de esta técnica se efectúa paralelamente al de los reflejos corporales, de sus músculos en una cierta medida y por la fuerza de las cosas, de sus reacciones psicológicas.
- La función del maestro es determinante, y si sabe, aquí o en otro lugar, mostrarse como ilusionador, incitador, o si consigue meter a sus alumnos el amor por la música, habrá cumplido su misión.
- Deberá tener presente el espíritu "de la finalidad de la E. Primaria", que es ante todo formar personas, y así no olvidar lo que puede suponer este hecho enorme, y enriquecer al niño.

Para Gagnard, la música forma parte del entorno social y cultural, no siendo nunca un hecho aislado: "La situación de la música en un país concreto no constituye jamás un fenómeno aislado: está función de la concepción que tienen los habitantes de este país, del valor cultural que la atribuyen, deriva en fin de un sistema educativo"¹⁸⁵.

Tiene muy claro que en la enseñanza obligatoria, empezando en la etapa Infantil, debe ser la base de la formación musical, con una formación vocal profunda,

¹⁸³ GAGNARD, Madeleine, *Education Musicale de la voix a l'école*.-- Issy-les-Moulineaux : EAP, 1988, p.11.

¹⁸⁴ *Ibid.*, pp.113-114.

¹⁸⁵ *Op. cit.*, p. 11.

dentro del conjunto de disciplinas que contribuyen el desarrollo del niño; "Para bien hacer habría que empezar en la Escuela Maternal (...). Por otra parte, (...), si esperamos a la edad de once años, es ya tarde para despertar al niño al mundo sonoro y sacarle de fórmulas estereotipadas en las cuales está imbuido. La Escuela Primaria es el único sitio por donde pasan todos los niños de Francia. No se trata de aislar la Educación Musical, de convertirla en una actividad excepcional por la negligencia actual; al contrario, forma parte de un todo, debe integrarse en un proyecto educativo y verse proyectada con el mismo ángulo que las otras disciplinas de iniciación; en el interior de esta disciplina se situará la cultura vocal con su especificidad (...)"¹⁸⁶.

Esta educación debe dirigirse a la mayoría porque contribuye al complemento de la personalidad del niño "en la medida en la que afecta a las zonas del individuo más a menudo desatendidas e incluso olvidadas (la sensibilidad, la imaginación), contribuye en la realización de sí mismo, lo que es (o debería ser) la finalidad de todo enfoque educativo con los niños. La música es también expresión/transposición de vivencias unidos a la afectividad; también encuentra un eco en la emotividad del oyente que proyecta sus propios afectos, para enseguida controlarlos; el sólo hecho de dejar hablar a su sensibilidad representa para el niño una barrera menos que romper para esta 'plenitud interior' a la cual aspira más o menos conscientemente todo ser humano"¹⁸⁷.

La educación debe basarse en la comprensión, desde la relativización de los resultados actuando y no de forma pasiva constante, dejando que las cosas lleguen desde actividades combinadas: "(...): es necesario re-aprender a escuchar, a fijar la atención de una parte, y de otra a practicar sin ambición desmesurada en cuanto a resultados, ya que el conseguirlos posee un valor irremplazable: es una de las razones que nos ha empujado a buscar uno de los medios de ofrecer a los niños una práctica que conlleva el todo, con el instrumento del que nos ha dotado la naturaleza"¹⁸⁸.

El desarrollo de la actividad musical es un estímulo para la convivencia del grupo que se reafirma al compartir la música: "(...) Pues el juego instrumental/vocal, y también la escucha, es un compartir, un modo de relación en el sentido etimológico de la palabra 'que relaciona', donde cada uno acepta a los otros sin sentirse aplastado, y sin querer dominar a nadie. Por y en la música, hay entonces un reencuentro del otro, sin que intervengan el sentido de la competición, ni de la rivalidad (a la inversa de lo que

¹⁸⁶ *Op. cit.*, p. 13.

¹⁸⁷ *Op. cit.*, p. 15.

¹⁸⁸ *Op. cit.*, p. 15.

nos han empujado a hacer). Cuando participamos en una creación sonora (...) somos felices de ser parte beneficiaria de una acción educativa colectiva que desemboca en una producción sonora, y todas las asperezas, las diferencias entre los niños se encuentran, no borradas, sino difuminadas en la vida de la clase”¹⁸⁹.

Citando a Toraille Raymond en *L'animation pédagogique*, ESF 1980, opina que la música es el medio por excelencia de atender al grupo humano, lo que no excluye hacerla por sí misma: “Lo que apuntamos, es por tanto una pedagogía de las relaciones humanas, ya que de lo que se trata hoy es de reenseñar a los hombres a estar juntos (...), a hacer de la sociedad una comunidad y no una suma de individuos”¹⁹⁰.

“Es por la mediación de actividades gestuales y musicales, en particular vocales, como puede realizarse una toma de conciencia de la pertenencia a un grupo, en el que cada niño siente el calor de la presencia de la comunidad, presencia no muda sino sonora, donde las vibraciones del sonido al salir de uno, se funden con las del vecino. Hay aquí un tipo de comunicación muy particular, privilegiada, y difícil de demostrar; se comprende mejor la naturaleza del fenómeno si se le ha vivido. Pero esta toma de conciencia pasa por ‘la acción’ y no por el punto de vista (sesgo) del razonamiento. Sin que sea el fin de la operación, he aquí por tanto un aprendizaje de la convivencia que se apoya sobre un dominio preciso, lo sonoro, y ayudando al niño a avanzar sobre la vía de la afirmación de la personalidad en su totalidad, hacía un tipo de ‘plenitud interior’, se le facilita el contacto con sus semejantes y su integración en un grupo humano”¹⁹¹.

No entiende Gagnard la educación en general, ni la musical en particular, sin una acción clara, en la que lo importante es el hombre, el ser: “Para terminar, sería bueno interrogarse sobre lo bien fundado de una tal pedagogía, no por justificarse, sino por ver qué ventajas el niño es capaz de extraer. Por otra parte, toda vigilancia es poca, y debemos verificar si lo que proponemos es coherente con cierta ‘filosofía de la educación’ que hemos forjado en función de sus opciones, de sus puntos de vista sobre los fines de la acción educativa, planteando el verdadero problema: ¿educar para hacer qué, o más bien para formar a quién? ¿De otra manera, qué tipo de individuo queremos formar? ¿Deseamos ahondar en una cierta ideología del objeto a conseguir (...) o deseamos luchar, incluso con pocas armas, contra una idea del hombre que privilegia ‘el saber’ más que el ‘ser’, las apariencias más que el fondo?”¹⁹².

¹⁸⁹ *Op. cit.*, p. 16.

¹⁹⁰ *Op. cit.*, p. 16.

¹⁹¹ *Op. cit.*, p. 17.

¹⁹² *Op. cit.*, p. 22.

Musicalmente defiende una educación que tienda a una apertura auditiva sin exclusiones estéticas, que permite, una visión más amplia y esclarecedora del mundo: "(...), pero el problema no es ese: los niños, más tarde los adultos, ganan en apertura sobre el mundo sonoro"¹⁹³.

Esta apertura al mundo sonoro debe llevar al niño hacia una concepción crítica y personal de la música: "Independientemente de la amplitud de consciencia que aporta la práctica precoz de la música, ésta tiene por finalidad el espíritu crítico en el niño, para que llegue poco a poco a apreciar músicas de origen y de estilos diversos, sobrepasando el famoso 'me gusta' o 'no me gusta' que no va muy lejos, sino que bloquea toda percepción; el alumno deberá ser capaz de analizar (sucintamente, por supuesto) porque y en qué siente tales afinidades con tal música y no con otra"¹⁹⁴.

"Formar el espíritu de discernimiento, no es para el maestro imponer sus propios gustos, sino proponer obras que llamen la atención del niño en aspectos casi antagónicos, tanto si se dirigen al sentido rítmico, como si despiertan en la imaginación del joven oyente imágenes poéticas. (...) Todos los niños no accederán al mismo grado de sentido crítico, pero si consiguen no dejarse más imponer por la 'presión' cotidiana de algunas emisoras de radio, será un resultado apreciable"¹⁹⁵.

Los procesos deben ajustarse al grupo y al momento evitando la rigidez pedagógica y estando atentos a las posibles consecuencias imprevistas: "(...) incluso con niños de una edad concreta, no sabemos nunca cuál será la reacción a tal música, ya que entran en juego un cierto número de factores que varían de un día a otro"¹⁹⁶.

Da una gran importancia a la acción vocal para el equilibrio afectivo del niño y cuida mucho el trabajo técnico creativo. Pero uno de los aspectos que más le interesa es el de la invención que "tiene por finalidad desarrollar las facultades creativas del niño, de capacitarle para improvisar libremente"¹⁹⁷. Desde los primeros balbuceos con la voz, es un mecanismo natural en el niño jugar con lo sonoro desde la experimentación vocal. Una de las finalidades de la educación musical sería por tanto estimular las funciones imaginativas del niño en un dominio preciso, el de lo sonoro. Defiende una creatividad con gran apoyo en la improvisación, con reglas flexibles que no quiten la

¹⁹³ *Op. cit.*, p. 23.

¹⁹⁴ *Op. cit.*, p. 25.

¹⁹⁵ *Op. cit.*, p. 26.

¹⁹⁶ *Op. cit.*, p. 27.

¹⁹⁷ *Op. cit.*, p. 28.

espontaneidad: "La improvisación salvaje tiene el riesgo de degenerar en caos, de ahí la necesidad de fijar reglas, no muy rígidas, para no quitar la espontaneidad del niño"¹⁹⁸.

La Educación Primaria debe tener presentes los grandes objetivos de la educación, manteniéndose dentro del espíritu de la E. Infantil en la que debe estar claro que debe ejercerse una actividad educativa en función de una cierta concepción del hombre e incluso de una ética, y que, "(...) se trata de formar seres capaces de ser maduros y de establecer su propia escala de valores (...)"¹⁹⁹.

Gagnard opina que la música es "susceptible de dotar al niño de cualidades que se sitúan sobre otro plano distinto al intelecto"²⁰⁰. "(...) Sin saberlo, obedece a un instinto tan viejo como el mundo y hace la naturaleza más humana por el sólo milagro de la voz (...) La vida es también el sonido. Privando al niño de modos de expresión sonora, se le amputa una dimensión fundamental. Luego sólo la frecuentación del mundo del arte y en particular del de la música tendrá posibilidades de llevar al niño a familiarizarse con el dominio sonoro. Cuando llegamos a un país extranjero cuya lengua no conocemos bien, nos sentimos en principio 'extranjeros', después poco a poco entramos en este universo, tomamos puntos de unión, comprendemos por qué la gente se ríe. Es lo mismo para el mundo sonoro, se trata de penetrar, ya que la 'cultura estética, la sensibilidad al arte, se adquieren y se forman por un proceso de culturización, es decir de una mediación social. El papel de la escuela es capital en la medida en que ella sola puede crear las condiciones de una verdadera democratización cultural contribuyendo a poner en su sitio la normalidad de acceso (cuantitativo y cualitativo) en el universo artístico'. (Porcher, Louis. *Esthétique et Formation des instituteurs*). (...) Un universo en el que el material es el sonido, que no sólo se recibe, se aprecia, sino también representa un hacer. Este acto pone en juego potencialidades, facultades que cada uno lleva en sí mismo, pero hasta la más bella flor del mundo, si no se la riega (...)"²⁰¹.

Y ello supone un hacer desde la acción expresiva de una manera directa: "(...) en el cuadro de la E. Primaria, se hace una 'pedagogía de la expresión', ya que la imaginación del niño, su vitalidad encuentran un medio de transportarse directamente al plano sonoro, o incluso alrededor del sonido"²⁰².

¹⁹⁸ *Op. cit.*, p. 28.

¹⁹⁹ *Op. cit.*, p. 32.

²⁰⁰ *Op. cit.*, p. 33.

²⁰¹ *Op. cit.*, p. 35.

²⁰² *Op. cit.*, p. 35.

Las metodologías deben contribuir al desarrollo “sin dejarse atar por reglas demasiado rígidas”²⁰³ y utilizando las mezclas necesarias y la personalización de cada maestro en el que “(...) a través de estos métodos diversos, cada educador debe encontrar, no procedimientos, sino materia de reflexión para conseguir un método propio que estará en constante evolución, ya que nada debe quedar fijo, definitivo, todo está siempre por reconstruirse”²⁰⁴.

El niño debe tomar consciencia de su espacio sonoro desde el que se desarrolla: “(...) en verdad se trata de una sensación indefinible, que se produce sólo cuando somos nosotros mismos fuente sonora (...) lo esencial reside en lo vivido”²⁰⁵.

El sonido debe asociarse al gesto como forma de producción puesto que es algo espontáneo y natural en el niño y desde el principio son formas de expresión muy ligadas entre sí. “Todavía próximo a su pulsión/impulsos instintivos, el niño tiene necesidad de movimiento; ¿por qué no utilizar este deseo para asociarlo a la emisión vocal? puede haber, por tanto, producción simultánea de sonido y gesto, la voz y la mímica se casan, la expresión se produce sobre dos planos, íntimamente ligados por otra parte, puesto que una vez que el niño aprende el lenguaje, ‘une (según el dicho popular) gesto y palabra’. No hablamos de danza propiamente dicha, sino más bien de expresión corporal más o menos global. Así muchos niños manifiestan el deseo de cantar de rodillas, o agrupados, y de exponer gestualmente el sonido únicamente con las manos (...) o con los brazos. Otros elegirán evolucionar con el busto con movimientos giratorios u ondulantes sin que las piernas se muevan, otros optan por reptar con el cuerpo pegado al suelo”²⁰⁶.

“Es por tanto posible asociar las reacciones motrices del niño a un elemento al cual se muestra siempre sensible, el ritmo: todo el cuerpo puede participar en la traducción gestual de una fórmula rítmica tocada por los otros alumnos, y al mismo tiempo la voz tiene la facultad de adornar, de improvisar, lo que permite conjugar tres actividades diferentes, pero que coinciden. Esto contribuirá a ‘reencontrar una unidad: el movimiento no será ya ejecución mecánica (...), sino expresión y medio de formación de la personalidad completa, uniéndose a una creación sonora realizada por la vía de la voz”²⁰⁷.

²⁰³ *Op. cit.*, p. 35.

²⁰⁴ *Op. cit.*, p. 37.

²⁰⁵ *Op. cit.*, p. 38.

²⁰⁶ *Op. cit.*, p. 39.

²⁰⁷ *Op. cit.*, p. 39.

Citando a otros autores comenta Gagnard que “ es a través de la experiencia de su propio cuerpo como el niño vive el espacio y el tiempo, se orienta, se lateraliza, elabora sus símbolos, sus puntos de referencia (VERDAU_PAILLES, *La musique et l'expresion corporal en therapeutique*, Ed. Mason,1982). Luego, nos enseña Piaget, se trata de dos dimensiones fundamentales, de dos adquisiciones que constituyen etapas importantes en la evolución del ser humano joven. Si las actividades corporales/sonoras que sugerimos poseen, fuera de las virtudes intrínsecas, el poder de facilitar en el niño la elaboración psicomotriz del tiempo y del espacio, es una razón más para orientar a los educadores en esta vía”²⁰⁸

Siempre, por tanto, expresión sonora, sobre todo desde la voz, y gesto deben ir unidos: “(...) y está bien unir de varias maneras ritmo verbal, y corporal. Todo lo que tiene que ver con el ritmo corporal o vocal libera energías que no pueden pasar por el único canal del lenguaje conceptual”²⁰⁹.

Esta expresión motora puede ser una vía de comunicación o vehículo de expresión afectiva, un elemento de equilibrio con su vocabulario y su sintaxis, un lenguaje signifiante, a la vez que recurso universal marcado por una cultura. “En efecto, este modo de expresión posee sus características específicas, pero depende a la vez de la practica de la civilización a la que pertenece (los niños japoneses no encontrarán espontáneamente los mismos gestos que los europeos) y también de la música que le sirve de punto de apoyo, emana también un universo cultural preciso”²¹⁰.

El aprendizaje y las actividades deben proceder desde el juego: “Todos los ejercicios poseen un carácter lúdico, (...): la voz y lo gestual deben conjugarse con toda simplicidad, con toda ingenuidad”²¹¹. En todo caso, está indicado acentuar este aspecto de actividades musicales y corporales que facilitarán la coordinación vista-gesto-oído, al comenzar con propuestas auditivas, lo que rompe las barreras entre actividades.

La dinámica de trabajo debe realizarse en grupo según ella: “(...): se practican colectivamente, y es un factor capital, ya que el simple hecho de pertenecer a un grupo confiere al niño una cierta seguridad y sobre todo el deseo de comunicación: es ahí, en el juego vocal y gestual, donde se pone en práctica la socialización”²¹². “Dando a los alumnos la ocasión de ejercer sus facultades de adaptación, mediante acciones en que se

²⁰⁸ *Op. cit.*, p. 39.

²⁰⁹ *Op. cit.*, p. 40.

²¹⁰ *Op. cit.*, p. 40.

²¹¹ *Op. cit.*, pp. 40-41.

²¹² *Op. cit.*, p. 41.

encuentran llevados por el grupo, y en que aprenden a integrarse en una colectividad, dándoles un medio de equilibrarse valorándose: incluso los más tímidos (...) tienen la posibilidad de emitir sonidos, y servirse de sus voces”²¹³.

La invención es colectiva y no debe buscar un producto final sino ayudar a desarrollar las capacidades del niño. Durante la improvisación, el educador estará para ayudar no para imponer, en la improvisación escogida, para mantener la tensión y conseguir llegar hasta el punto deseado, no necesariamente musical. “En efecto, la explotación de elementos encontrados en el transcurso del desarrollo, es uno de los grandes problemas de la improvisación en grupo, sobre todo con niños que no hayan recibido ninguna formación especial, pero que debe frenar a los educadores escrupulosos que tiemblan de no llegar a un ‘producto acabado’ digno de ese nombre: el fin es otro, consiste en estimular las funciones imaginarias del niño”²¹⁴.

Esta puesta en práctica obliga a una actitud auditiva activa puesto que el niño es el que debe procurar la calidad del sonido. “Luego qué mejor medio de reavivar el sentido del oído, de desarrollar su escucha que la de incitar al niño a producir el sonido por el mismo, de tal manera que ponga en juego su cuerpo en un feed-back continuo entre audición y emisión. Hay que volver a encontrar la cualidad de atención que posee instintivamente el bebé que al acecho del menor ruido/sonido busca identificar de donde proviene, la naturaleza, la fuente. Esta agudeza de percepción se pierde con el tiempo, pero queda de manera latente en el niño, y no hay más que despertarla con el fin de que la escucha se convierta en algo activo (...). En un mundo en el que el ruido amenaza el equilibrio psíquico de los niños, opongamos un ‘mejor escuchar’ a un ‘más entender’ que acosa a la oreja y la degrada. (...) aspirando a la escucha selectiva más que la absorción pasiva”²¹⁵.

Gagnard marca algunos objetivos para la E. Primaria de los que vale la pena destacar alguno²¹⁶:

- Facilitar la participación en la vida y en las actividades del grupo
- El fin esencial no es el aprendizaje de un código, sino el desarrollo pluridimensional del niño.
- Incorporar las actividades sonoras/vocales a una enseñanza que gira en torno a la apertura.

²¹³ *Op. cit.*, p. 42.

²¹⁴ *Op. cit.*, p. 43.

²¹⁵ *Op. cit.*, p. 43-44.

²¹⁶ *Op. cit.*, pp. 44-45.

- Hacer que la esencia musical sea una fuente de alegría y no una lección.

Fomenta la utilización de medios actuales pero dentro de una pedagogía viva y a reinventar constantemente, puesto que "el niño es un ser en perpetuo devenir"²¹⁷. Pedagogía en paralelo al desarrollo del niño y del tiempo en que vive.

Voz y persona van unidas desde lo material y lo afectivo. "Porque la voz es aire sonorizado, pertenece a lo no material, pero este aire se toma del cuerpo para transformarse en sonido. Hay un dominio privilegiado que se encuentra en relación con la voz, es el de la afectividad. ¿No es significativo que en todas las civilizaciones, las jóvenes madres que quieren dormir a su niño, le canten una nana? La voz es así portadora de amor. Es sobre todo en las tradiciones orales donde encontramos la voz asociada a grandes eventos de la vida humana, donde la afectividad en el dolor o en la alegría, se manifiesta o más bien se manifestaba: en las bodas, los cantos de la desposada dejando a sus parientes, los del padre confiando su hija al novio, traducían los sentimientos de los protagonistas"²¹⁸.

Porque la voz es primera manifestación de vida. "Pero antes de que la voz se convierta en expresión del deseo o de la alegría, es, en el alba de la vida, la primera manifestación activa del recién nacido: por el grito se afirma como ser existente en el mundo, (...)"²¹⁹. "Más adelante, el bebé utiliza el grito como medio de atraer la atención y de ejercer su poder sobre su entorno (...). También es una solicitud de amor y un modo de relación con su madre. Ésta se muestra atenta a los pequeños y a los grandes gritos, (...), establecerá un diálogo con él, cogerá en sus respuestas, no el sentido de las palabras, sino la intención según la inflexión de la voz, aunque hablada, es ya una música cargada de sentido para el pequeño hombre"²²⁰.

En esta primera infancia "durante el período pre-lingüístico, los gestos vocales no tienen un contenido preciso, y no obstante el bebé se hace entender; a veces no sabemos si reclama una presencia o comida, pero percibimos la manifestación de un deseo. Un poco más tarde, ha aprendido a usar la voz y diversifica las sonoridades que utiliza; se trata de una expresión vocal arcaica, cierto, pero muy rica, que desembocará en el lenguaje; con palabras no tendrá necesidad de emitir ruidos/sonidos variados para hacerse entender y olvidará los deliciosos sonidos que emitía de forma tan natural como

²¹⁷ *Op. cit.*, p. 46.

²¹⁸ *Op. cit.*, p. 48.

²¹⁹ *Op. cit.*, p. 48.

²²⁰ *Op. cit.*, p. 49.

un pájaro. (...) Comunicación que puede situarse a dos niveles: verbal y no-verbal, ya que el bebé no consigue en un día integrar las palabras al material sonoro del que dispone. En un primer momento, estas manifestaciones se presentan en forma de juego, 'por el placer' de entenderse y dirigirse a su entorno"²²¹.

"El factor psicológico es muy importante, y en el transcurso del trabajo vocal con los niños hace falta tener en cuenta las reacciones frente a su propia voz: reacción al hecho vocal, al acto vocal y al resultado"²²².

Esta potenciación no debe hacerse desde una metodología recetaria. "En suma, se trata de trabajar en espiral: se repasa (...) o más exactamente en la misma esfera, pero en el piso superior (...) "²²³. Los mismos niños pueden marcar sus propias pautas: "(...) la voz es el único instrumento con posibilidades de cambiar el color, el granulado como dicen los músicos del GRM (grupo de investigación musical), y los niños se muestran muy divertidos e interesados si se les pide que busquen un nuevo timbre con su voz (...) "²²⁴. "De una manera personal demuestra (...) su interés por el mundo sonoro y su relación con el sonido, de la cual nadie puede evaluar ni la naturaleza ni la intensidad (...) "²²⁵. Y tanto con el niño como "(...) por otra parte, con la música, no llegamos nunca al final del camino, nos paramos, pero ella sigue el viaje"²²⁶.

3.5 Los trabajos en el ámbito español.

En España, o de autores españoles, la mayoría de los trabajos sobre un tema similar, versan sobre la música del siglo XX o sobre el tratamiento de la voz en la música contemporánea. La mayoría de esos trabajos están tratados desde un punto de vista musicológico. Seguramente el poco tiempo que lleva la especialidad de música en la Universidad, y más aún la pedagogía musical, sea una de las causas de la falta de trabajos.

En la Universidad de Oviedo, donde ejerce como catedrático, Ángel Medina realizó su tesis sobre las *Vanguardias musicales en España 1958-1980 (Área madrileña)*, dirigida el Dr. D. Emilio Casares en 1984. Desde el punto de vista de la

²²¹ *Op. cit.*, p. 49.

²²² *Op. cit.*, p. 50.

²²³ *Op. cit.*, p. 82.

²²⁴ *Op. cit.*, p. 105.

²²⁵ *Op. cit.*, p. 107.

²²⁶ *Op. cit.*, p. 109.

importancia que tiene la música contemporánea en España, supone un aliciente la investigación planteada desde un contenido histórico.

Cureses de la Vega , realizó una tesis sobre el compositor Agustín González Acilu "*Agustín González Acilu: en la frontera de la música y la fonética*", dirigida por Ángel Medina en la Universidad de Oviedo en 1993 (Primera Universidad española con estudios de musicología). Esencialmente la tesis investiga sobre el trabajo vocal y fonético llevado a cabo por el compositor desde una perspectiva monográfica.

En 1994, en la Universidad Paris VIII, la compositora española Marisa Manchado, realiza su "maitrise" (tesina) sobre la voz y el teatro *musical* (*La voix et le théâtre musical*). Supone un acercamiento a la utilización de la voz desde el aspecto teatral donde se analizan algunos autores del siglo XX y su propia ópera *El cristal de agua fría*.

3.5.1 La renovación vocal en la música contemporánea española: Belén Pérez.

Más reciente, en 1998, y muy interesante, es la tesis "*La renovación vocal en la música contemporánea española*" de Belén Pérez, leída en la Universidad Complutense de Madrid. En ella se hace un profundo repaso a la evolución vocal de la voz en la música española contemporánea empezando por revisar lo acontecido en la esfera de vanguardia occidental . Para la autora "constituye uno de los escasos estudios globales acerca de la música contemporánea española y, en cualquier caso, el primer estudio general sobre la música vocal de nuestros compositores de vanguardia"²²⁷.

Para Belén Pérez "varios factores han contribuido a la nueva concepción de la música vocal. La actitud de búsqueda constante típica del siglo XX, pareja a una adopción de los mecanismos y procedimientos cientifistas en la música han tenido mucho que ver en este sentido (...), la evidencia de que determinados elementos ofrecen una sensación de desgaste obliga al músico a buscar las referencias en otros campos, ya que en modo alguno dispone hoy el compositor de todas las combinaciones sonoras que han sido utilizadas hasta el presente"²²⁸. Una de las mayores influencias en la evolución

²²⁷ PEREZ, Belén, *La renovación vocal en la música contemporánea española*. Tesis de la Universidad Complutense de Madrid, Enero de 1998, p. 16.

²²⁸ *Ibid.*, p. 14.

de la voz en el S. XX, comenta Pérez, ha venido de la música no occidental a través de diversas maneras de utilización de la voz alejadas de la práctica occidental.

Para esta autora los sistemas de cada lenguaje desarrollan sus propias características sonoras, su manera de decir su material musical para el creador. "Otro de los factores definitivos ha sido el estudio de las relaciones que se establecen entre el sistema lingüístico, principalmente en cuanto a sus componentes fonéticos, y el lenguaje musical propiamente dicho. Destacan en la producción contemporánea española los procedimientos de disociación fonética como articuladores del discurso musical. Tan sólo como ejemplos pueden mencionarse las obras de Ramón Barce o Luis de Pablo. En otra línea de investigación, las obras de González Acilu inciden, como ya se ha apuntado, en las relaciones que el compositor establece entre el sistema lingüístico -en sus niveles fonológico, fonético y semiológico- y el musical"²²⁹.

El intérprete pasa a tener un papel importante en el desarrollo y resultado final de una obra. "La aportación del intérprete puede ser fundamental en el resultado de una composición. Los cantantes son incluso los especiales destinatarios de ciertas obras"²³⁰. En obras con procesos abiertos o aleatorios el intérprete, sea o no cantante, contribuye de una manera creativa al resultado final de ésta.

Como en la música europea la comprensión del texto y su valor semántico tiende a doblarse ante los valores sonoros propios y por tanto tímbricos. "Por fin, ha sido determinante la nueva concepción del texto. Una gran parte de las obras vocales contemporáneas otorgan al texto una función de sentido "sonoro", incluso estructural, si bien no ya de valor semántico. Mediante la atomización, disgregación y distorsión de la letra, ésta pierde su valor de semanticidad. En España la obra que ha llevado este procedimiento hasta sus últimas consecuencias ha sido el Coral hablado de Ramón Barce, (...). Con una inspiración cómica fundada en el teatro musical, Barce recurre a la consideración musical de la palabra hablada, privándola de sus funciones atencional, emotiva y significativa mediante la polifonía hablada a través de una conferencia a tres. Otras posibilidades en cuanto a la -relación texto-música son la concepción arcana de las palabras sin sentido aparente o la 'abstracta' de una base textual formada por vocales o fonemas"²³¹.

²²⁹ *Op. cit.*, p. 14.

²³⁰ *Op. cit.*, p. 15.

²³¹ *Op. cit.*, p. 15.

También hay un reconocimiento a la relación de la voz con las nuevas tecnologías. "Un elemento de novedad fundamental ha venido ofrecido, sin duda, por la introducción del elemento electrónico, no sólo en cuanto a los avances de síntesis y elaboración electroacústicas, sino también porque la utilización del micrófono, que ha tenido su origen en la música pop, ha llamado la atención sobre los más sutiles matices de la emisión y la articulación. En definitiva, puede decirse que hoy en día el campo de elección de material musical vocal es amplísimo, y así, afirma el músico Dieter Schniebel: ¿Qué es hoy día el material de la música? Sin duda todo lo que suena, ya que el tabú de los sonidos impuros ha perdido su fuerza. Todo lo que es audible puede tomarse como materia musical y utilizarse en la música"²³².

3.5.2 El desarrollo de la percepción musical: Denis Álvares.

En la Universidad Autónoma de Madrid la brasileña Denis Álvares Campos, realizó su tesis *La percepción musical en escolares. Relaciones con la psicología cognitiva y la pedagogía musical*, sobre las aptitudes musicales de los niños. Fijó su atención en el mundo tradicional de la música, es decir la tonalidad y sus esquemas interválicos. Es una de las pocas tesis, al menos en España, escrita sobre pedagogía musical en relación al niño.

Resulta muy interesante la primera parte donde hace un estudio sobre la percepción que va desde la psicología hasta la percepción musical de los dictados. Estamos de acuerdo con su planteamiento según el cual la formación musical del niño es parte de su desarrollo integral: "(...) Entre los educadores musicales actuales se habla mucho de que estos objetivos estarían asociados al desarrollo del niño de forma integral"²³³. Para ella "la enseñanza de los elementos fundamentales de la música tiene a su cargo actividades que deberían considerar procesos tales como la creación, percepción e interpretación de la música. Está claro que son procesos complejos que van más allá del dominio específico de la música. Implican la cognición, la afectividad, el desarrollo psicomotor, etc."²³⁴.

²³² *Op. cit.*, p. 15.

²³³ ÁLVARES CAMPOS, Denise, *La percepción musical, en escolares: Relaciones con la psicología cognitiva-evolutiva y la pedagogía musical*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, 1998, p. 1.

²³⁴ *Ibid.*, p. 1.

No obstante, Álvarez, se basa exclusivamente en los valores “inequívocos” del sistema tonal. Todas las diferencias tratan de establecer la “tranquilidad” tonal. Es decir el pensamiento de partida es el del S. XIX. Los propios ejemplos tratan de llevar inmediatamente a la jerarquía tonal para no crear tensión en el niño. Su defensa le lleva a citar a otros autores como Lacárcel Moreno defensores del sistema tonal que dice que “... el núcleo fundamental sobre el que se sustenta una melodía es la relación existente entre sus tonos y la duración de las notas” (Lacárcel Moreno, 1995, p. 76), entonces podemos comprender la importancia que tiene para la educación musical la percepción del elemento tonal²³⁵. Muy bien, ¿y la relación que no da lugar a un proceso tonal o rítmica regular? ¿Acaso esta música no tiene valor? ¿O es que la tonalidad es como un Dios, que está en la naturaleza como decía Rameau? Entonces Dios ha muerto hace un siglo. Incluso Boulez decía “Schoenberg ha muerto”, con respecto al sistema dodecafónico. La pregunta sería ¿a qué estamos jugando? Esta defensa lleva a la autora a defender los valores estructurales de la tonalidad citando a otro autor “(...) la infomación tonal es trazada en un conjunto de alfabetos aprendidos y es retenida en forma de jerarquías” (Deutsch, 1982, p. XVI), las cuales se basan, o en una asociación con estructuras lingüísticas, o tonales, o con patrones melódicos, etc.”²³⁶. En esta estructuración de la tonalidad estamos de acuerdo, pero ¿es que la música atonal no tiene sus propias reglas, e incluso alguna más, y no forma un sistema también coherente?

Pensamos que es el miedo al mundo desconocido, de la misma manera que no entendemos una lengua con otra estructura. También hay un argumento a favor del entrenamiento como ejercicio de mejora en la discriminación auditiva en la que la diferenciación de las alturas es mejorable con el ejercicio. ¿Acaso la discriminación atonal, o cualquier otra actividad musical, no puede también ser mejorada con la práctica? Desde nuestro punto de vista hay una excesiva dedicación a las habilidades en perjuicio de la percepción estética. Cita a Zenatti al afirmar que desde la cultura occidental, en las series tonales hay mejor percepción de los tonos comparados con las series atonales, así como un mejor funcionamiento de la memoria. Pues claro que sí, si la cultura occidental, sobre todo el sistema educativo, da la espalda a los nuevos lenguajes, ¿qué puede esperarse de los resultados de la investigación? Otra situación se daría si el niño, desde muy pequeño, fuera introducido de forma natural, sin traumas

²³⁵ *Op. cit.*, p. 54.

²³⁶ *Op. cit.*, p. 56.

tonales, en el mundo sonoro contemporáneo, del que por otra parte no se encuentra tan lejos, sobre todo en sus primeros balbuceos sonoros. La cultura occidental no puede, ni debe, dar la espalda a su propia cultura. Por otra parte quizá la música no tonal no se base en un planteamiento memorístico, pero es que muchos de sus procesos no se estructuran desde un desarrollo donde sea necesario recordar, como ocurre en las formas tradicionales de la música tonal.

Sólo menciona una referencia de Lola Cuddy con relación a modelos no tonales: "Son interesantes en cuanto a este tema las conclusiones de Lola L. Cuddy con secuencias tonales y atonales. El entrenamiento musical, aunque realizado con base en el sistema tonal, facilita también la percepción de secuencias atonales. Según esta autora, hay un incremento de estrategias generales (...) que fomentan la audición en ambos idiomas musicales, el convencional y el no-convencional"²³⁷. Esto nos parece bastante dudoso, pues el sistema tonal es en sí bastante cerrado, y en todo caso pensamos que sucede a la inversa: la percepción interválica atonal favorece la percepción interválica tonal.

Se detiene brevemente en la percepción de intervalos menores que el semitono, aunque un poco por encima, sin querer adentrarse en la posibilidad de un trabajo de mayor finura auditiva. No obstante ¿qué sentido tiene incorporarlo en un proceso tonal del que no forma parte esencial? En este tema hay que remitirse a los trabajos de Willems con los carillones ultracromáticos y su buen funcionamiento con los niños.

Por otra parte estudia la percepción musical exclusivamente a través del dictado musical, "este estudio empírico deberá ocurrir a través de la realización de una actividad específica de la enseñanza musical: los dictados melódicos elementales"²³⁸, lo que dificulta el proceso de respuesta del niño. No es que pensemos que la realización de dictados no sea interesante, ni necesaria, pero quizás es una de las tareas donde el niño se siente más "bloqueado" a la hora de respuestas musicales. Además se enfrenta al ejercicio auditivo sin proceso previo, al menos de confianza, por lo que creemos que el niño se siente observado y/o examinado a la hora de sus respuestas. Los dictados, el dictado, es una de las actividades más odiadas, en general, por la mayoría de los estudiantes de música (escuelas de música). Sólo los que tienen aptitudes "naturales" parecen hacer resaltar su superioridad sobre los demás. Por tanto nos parece que, sobre todo en la enseñanza general, aunque una actividad de reconocimiento auditivo debe ser

²³⁷ *Op. cit.*, p. 68.

²³⁸ *Op. cit.*, p. 3.

trabajada en el aula, no parece que esta sea la mejor para un trabajo de investigación. Quizá la única ventaja es la valoración de si los datos obtenidos son objetivos y claros. Sin embargo pensamos que la respuesta del niño ante un dictado es muy variable y fluctuante.

Entiende la autora que la enseñanza musical en la enseñanza obligatoria es fundamental en el sentido de que “consideramos que todo eso es aún más necesario si nos acordamos que para muchos niños la educación musical que reciben en la enseñanza obligatoria puede que sea la primera y quizás la única oportunidad de realizar algún estudio musical”²³⁹. Pero por esta misma razón no parece que la actividad de realizar dictados, debido a sus características de “bloqueo”, sea fundamental en la educación general que debe sensibilizar al niño hacia el mundo musical, sin crear obstáculos artificiales más propios de la enseñanza profesionalizada.

Alude a la falta de pruebas sobre las diferencias en la percepción auditiva entre sexos, al igual que sucede en nuestra investigación y afirma que, en algunas situaciones, las niñas parecen responder algo mejor que los niños. “En la segunda presentación las niñas obtienen mayor puntuación, con 89% de posibilidad de que sea realmente el sexo el factor diferencial en los porcentajes”²⁴⁰. Otros hechos parecen justificar estos resultados como los “factores sociales que llevan a que se estimule más a las niñas que a los niños a los estudios musicales, (...) ya que en nuestro estudio pudimos observar las diferencias de actitudes entre niños y niñas, siendo éstas generalmente más atentas y participativas”²⁴¹. Esta, junto a otras de tipo social como el juego, puede ser una de las causas de los resultados ligeramente mejores de las niñas sobre los niños.

No obstante la discrepancia sobre los modelos de partida, estamos de acuerdo en varias de sus conclusiones como que “(...) los educadores musicales buscan acercar al niño a la música estimulando su participación activa, su capacidad de percibir, de expresar y de crear teniendo como base el material sonoro”²⁴². También que “está claro que lo que sensibiliza al alumno es la música en sí misma (...)”. Hemos visto que algunos psicólogos relacionados con la educación musical, así como algunos educadores musicales se preocupan en la carencia de un ‘hilo conductor’ para la educación musical”²⁴³.

²³⁹ *Op. cit.*, p. 5.

²⁴⁰ *Op. cit.*, p. 216.

²⁴¹ *Op. cit.*, p. 70.

²⁴² *Op. cit.*, p. 236.

²⁴³ *Op. cit.*, p. 236.

Así mismo, pensamos que, a pesar del modelo empleado, acierta en la afirmación de que “el educador musical debe estar atento para que la experiencia con la música sea para el alumno la oportunidad de desarrollarse en todos los procesos que ella comprende, tales como la creación, percepción e interpretación y de que él esté integralmente involucrado en tal experiencia, no sólo mentalmente, sino también con su cuerpo y sus sentimientos”²⁴⁴. También estamos de acuerdo con ella en cuanto al inicio de las experiencias perceptivas pues “a semejanza con la inteligencia, las actividades perceptivas están o deberían estar también en el principio de la experiencia musical. Y por eso, las prácticas que llevan a una intelectualización precoz, atrofian el proceso de la educación musical. Tal estímulo está presente en la mayoría de las propuestas pedagógicas musicales de nuestro siglo”²⁴⁵.

3.6 Consideraciones a las investigaciones precedentes

Todos los trabajos estudiados anteriormente aportan reflexiones muy interesantes, suponiendo un eslabón en el desarrollo de la educación e investigación musical de la música del siglo XX. No obstante, para nosotros - y esto en parte justifica esta tesis- hay determinados aspectos que no están contemplados y que pensamos pueden ser objeto de desarrollo.

Las aportaciones de Schafer, aún llegando a planteamientos que demuestran una enorme creatividad, se limitan al campo del adulto y se hecha en falta un poco de sistematización que estructure un proceso de educación desde las estéticas contemporáneas. Cada experiencia a modo de laboratorio creativo musical, aunque casi siempre muy interesante, es única e irreplicable. En la mayoría de los casos están fuera de una organización y sin una posible evolución hacia nuevos estados.

Guy Reibel, a pesar de que sus experiencias se cimientan desde la voz, llegando a nuevas reflexiones muy acertadas sobre el material musical contemporáneo con respecto al tradicional, al igual que Schafer se desarrolla desde el mundo del adulto sin llegar a experimentarlo con sujetos más jóvenes, y para nosotros más permeables. Las actividades que sugiere, desde la práctica vocal, son realmente atractivas como fuente

²⁴⁴ *Op. cit.*, p. 239.

²⁴⁵ *Op. cit.*, p. 240.

del trabajo musical fundamentalmente en grupo, pero también deben verse para nosotros como una experimentación aislada.

Los trabajos de Daniel Charles, en una línea similar a la de la española Belén Pérez, están principalmente en la línea de investigación sobre el papel de la voz en la música de siglo XX. Aunque indudablemente demuestran la importancia que ha tenido la voz como instrumento en la evolución de la música contemporánea, junto a otros como la percusión y la electroacústica (tanto a nivel nacional como internacional), son investigaciones alejadas del mundo de la pedagogía y por tanto de su posible función en el desarrollo educativo del niño y de la sociedad.

Las aportaciones de Madeleine Gagnard, al igual que Denis Álvarez, sí se preocupan del mundo de la educación. No obstante, a pesar del notable interés por la música contemporánea y extraeuropea (en el caso de Gagnard), sus trabajos se dirigen hacia la necesidad del trabajo vocal en la escuela esencialmente desde una estética tradicional.

En el caso de Álvarez, el campo estético contemporáneo incluso es puesto en duda como lenguaje coherente para la educación de los niños, centrándose monográficamente en el mundo excluyente de la tonalidad.

Por lo tanto pensamos, que aunque los trabajos precedentes nos parecen interesantes, todos tocan sólo de una manera parcial la temática global de esta tesis. Unas se dedican a la práctica experimental sobre música contemporánea (Schafer), otras a la importancia de la voz sobre en música del siglo pasado, junto a aportaciones de experimentación musical (Reibel, Charles, Pérez y Gagnard), y el resto a la pedagogía musical (Gagnard y Álvarez).

En ningún caso tampoco se plantea una posible estructuración melódica o interválica sobre los modelos atonales a semejanza del paralelo tonal, sino que se limitan a experimentaciones sensitivas que se desarrollarán siempre en función del grupo y de la situación. En este sentido, el único intento de estructuración interválica atonal, pero que sólo se llevó a cabo parcialmente en el ámbito de la educación en conservatorios de música, son las publicaciones de Manchado y Muñoz: *Entonación bien temperada* (1992) y *Entonación para el siglo XXI* (2001).

Por todas las razones anteriores creemos que esta tesis se adentra en campos antes no explorados. Por una parte el de la experimentación de la música contemporánea en la Educación General, que es donde pensamos debe generarse un

comportamiento estético básico, y por otra la propuesta de estructuración de un sistema interválico desde la atonalidad para la educación auditiva.

Pero para ello, nos parece fundamental una organización clara que nos permita enfrentarnos al reto propuesto. Por esto, el capítulo siguiente trata de establecer con claridad los recursos metodológicos posibles para la experiencia. Por un aparte desde la filosofía didáctica, por otra sobre las herramientas auxiliares (voz, gesto y plástica), y por último desde la adaptación pedagógica de los modelos sonoros de obras del siglo pasado ya consolidadas. Desde todos estos planteamientos, se ha pensado igualmente la formulación de cada uno de los items de los tres cuestionarios. Los contenidos de los items tratan de abarcar todos los aspectos que nos han parecido esenciales a tener en cuenta (parámetros, creatividad, voz, imagen, etc.), desde el punto de vista de la música del siglo XX.

4.- RECURSOS METODOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS

4.1 Reflexión previa

La investigación se estructura desde tres preguntas esenciales: ¿Por qué?; ¿Para qué? (o ¿Se debe hacer); ¿Cómo?

La primera cuestión que se plantea desde una tesis de estas características, es la de ¿por qué? Es decir, ¿por qué un trabajo/investigación sobre música del siglo XX?, ya que difícilmente podemos llamarla ya música actual.

Muchas de las respuestas están ya en los comentarios de los capítulos anteriores. Primero, por el escaso o nulo interés sobre el tema que existe en la educación. En segundo lugar, porque todas las investigaciones sobre el desarrollo, la comprensión y las aptitudes musicales, al menos en España, se basan en el sistema tonal y, en todo caso, sólo tratan de objetivar las aptitudes musicales de los niños para tal o cual intervalo - generalmente en torno a los aspectos melódicos - pero nunca las actitudes, lo que podría en muchos casos cambiar los resultados de cualquier investigación.

En tercer lugar, en conexión con lo anterior, porque el desarrollo de las aptitudes y actitudes de los niños hacia cualquier lenguaje artístico, y en este caso hacia la música, debe estructurarse en función de la propia evolución de ese lenguaje y su entorno social y cultural. Queremos decir que, si la música no hubiera evolucionado desde la Edad Media, las aptitudes y actitudes musicales del niño, deberían realizarse en consideración al propio lenguaje artístico de esa época y a sus características: monodia, modal, polifonía primitiva, etc. Del mismo modo, para decidir las aptitudes de un niño hindú, al día de hoy, los criterios utilizados (forma de construir escalas, ritmos, afinación, etc.), pueden ser diferentes a los utilizados con un niño occidental. Admitamos, con todo, que puede haber criterios generales de objetivación, de aplicación común con independencia del entorno cultural.

Tampoco queremos decir que, en pleno siglo XX, lo que hay que aprender deba basarse en novedades del día anterior, muy difíciles de objetivar en el mundo del arte. Sí afirmamos que hay que asimilar lo que de alguna manera la historia ya ha asumido. En este sentido, creemos que los logros de la cultura occidental a partir de la primera mitad del siglo XX, y bastantes de los posteriores, deberían ser asumidos e integrados en los nuevos planes de educación musical.

La segunda pregunta ¿para qué?, responde a interrogantes con respuestas en conexión con la primera ¿por qué? Como argumento inicial, creo que el desarrollo personal de cualquier persona/niño debe estructurarse desde el entorno social, temporal cultural en el que vive. Es decir a un niño, o al conjunto de los niños españoles, no parecería coherente, por ejemplo, basar su educación cívica en las nociones culturales de una cultura ajena. Sin por supuesto olvidar, como ya aparece anteriormente, que en el conjunto del planeta tierra, y por supuesto en España, la realidad social y cultural está cambiando notablemente con una tendencia a la mixtura en todos los ámbitos de la sociedad. Una educación completamente globalizada, parece estar todavía lejos, y por otra parte creo que siempre deberá estar acompañada, sin ningún tipo de imposición, de las raíces de identidad de cada cultura.

Por esto, sin perder de vista el presente y lo que pueda acarrear el futuro, la educación debe realizarse desde la realidad social y temporal en la que se ha nacido y se vive. Respetando, en todo caso la libertad personal en la elección que el responsable de un niño, o un adulto, pueda tomar para sí mismo o para el grupo del que sea responsable. La educación musical en la educación general, cumple así una función, entre otras, de integración del individuo en la sociedad.

También creemos que, continuando con la segunda pregunta, el desarrollo sensitivo, afectivo, estético, cognitivo y cognoscitivo se verá favorecido, permitiendo un mayor acercamiento a campos artísticos más complejos. Como ejemplo, aunque no estamos seguros de si es el apropiado, para entender esto último, puede ponerse la utilización de la informática para determinados procesos. Seguramente cálculos o problemas que con un programa informático pueden resolverse en segundos, de manera manual se eternizarían y nos impedirían entrar en niveles de conocimiento "superior". De la misma manera a través de una educación musical tradicional, por su propia naturaleza, se dificulta el entender nuevas propuestas. Sin embargo en una educación basada en referencias y acontecimientos recientes, de alguna manera, están de manera implícita también las tendencias del pasado. Aplicando este argumento al mundo de la música, nos permitirá no sólo entender sino incluso seguramente mejorar las aptitudes para el modelo del lenguaje del que seguramente no es más que un punto del proceso evolutivo. De la misma manera, el conocer el mundo que le rodea, supone conocerse mejor a sí mismo y por lo tanto integrarse mejor en la sociedad que te ha tocado vivir y, por otra parte, estar más abierto a las propuestas en tiempo real que puedan surgir. Es decir, que puede asistir seguramente a un estreno de un acontecimiento cultural, con una

actitud abierta e inteligente y no con una actitud cerrada que le impedirá, como poco, poder ni siquiera opinar subjetivamente de manera favorable o desfavorable.

Por tanto, como conclusión a esta segunda pregunta, creo que es necesario abordar un proceso educativo musical desde la realidad social, cultural y temporal en la que estamos. Y desde luego, si algo no ha estado muy contemplado en los programas de educación musical últimos, eso ha sido la música más reciente, lo que ha supuesto un aumento muy considerable en el desfase temporal, cada vez más grande, entre creador y oyente. Entendiendo que esto no tiene que suponer llegar al momento presente, al menos en los "temarios" oficiales, aunque puede contribuir a una mejor comprensión de las nuevas propuestas.

A la tercera pregunta, ¿cómo?, resulta complejo contestar. En primer lugar, porque el cómo puede variar en las épocas y en los sistemas de aprendizaje musical. En segundo, porque cualquier planteamiento teórico puede verse modificado de muy diversa maneras, incluso contradictorias aunque a veces coherentes, con el organismo vivo de la educación en el momento de ponerlo en práctica con el grupo humano. Ya hemos analizado brevemente en el capítulo anterior cómo la educación musical ha cambiado, y está cambiando, incluso con el modelo tradicional de la música tonal tan asentado en nuestra sociedad. Por esta razón con un modelo nuevo creo que lo único que de momento pueden darse son algunas líneas que al ser puestas en práctica pueden orientarnos en un sentido u otro. En todo caso cualquier proceso debe plantearse de una manera creativa, significativa, amena, que no suponga una complejidad elevada y desde un primer acercamiento práctico/interpretativo que permita vivenciar sin problemas los modelos a desarrollar.

Esta será, ha sido, una de las preocupaciones esenciales de esta investigación. La posible respuesta únicamente podrá darse al final del proceso, y en todo caso, no creo que pueda argumentarse de una manera global y taxativa. Podrán establecerse respuestas objetivas, desde un gran margen de relativización temporal, que abrirán nuevos caminos y procesos a seguir en el trabajo con el grupo. Es decir: siempre será imposible establecer una verdad absoluta desde el mismo momento en que el material con el que se elabora está en constante evolución, e incluso puede mostrarse en su propia manifestación, la interpretación, con diferentes caras, llegando incluso a ofrecer diferentes posibilidades, así como resultados artísticos.

En un primer momento, lo único que se puede hacer es coger aspectos de los principios generales de las metodologías musicales surgidas en este siglo que puedan

ser asumidas por los modelos de las músicas del siglo XX y ponerlas en práctica desde la experiencia y la intuición del docente encargado. De la misma manera, obviamente, hay que tener en cuenta, las consideraciones necesarias de la psicología musical y del niño así como sus diferentes capacidades individuales.

Lo que sí debe intentarse desde el primer momento, y es de lo que han carecido los pocos intentos habidos, es de sistematizar y organizar el trabajo para que las respuestas que puedan darse, al menos en la etapa escolar propuesta, sean lo más objetivas posible. Es decir hay que intentar dar respuesta desde lo general, lo parcial, las diferencias de edad, desde el sexo, desde el grupo social, etc. De otro modo lo que conseguiría, en todo caso, es contar una experiencia parcial y limitada que se alejaría del campo científico de la investigación de un campo educativo de por si ya bastante escurridizo como es el artístico. Aunque conviene asumir que muchas veces la valoración de una acción artística, del tipo que sea (musical, cine, teatro, etc.), incluso para personas muy involucradas en el área concreta que sea, puede variar sensiblemente.

Por eso el trabajo intentará desde el principio abordar el campo estético, tanto desde las actitudes, como desde las aptitudes, y su interrelación, para desde los resultados obtenidos realizar un trabajo de campo con un grupo que permita analizar las respuestas y reacciones ante los modelos sugeridos. Es decir desarrollar las aptitudes, porque desde éstas pueden hacerse variar las actitudes, y por tanto las valoraciones y criterios estéticos ante la obra de arte.

Y desde luego debe quedar muy claro que el cómo es fundamental para el resultado final de cualquier acción. Éste cómo puede transformarse en creatividad que puede hacer la obra como propia ya que muchas veces “lo que importa es el proceso, no el producto. Esto significa que podéis explorar los materiales y disfrutar con lo que salga. No tendréis que copiar lo que haga una persona adulta, ni siquiera tratar de hacer lo mismo que los amigos o amigas. En cuestión de ideas creativas nada está mal ni bien. Sólo importa lo que VOSOTROS prefiráis. VOSOTROS sois los artistas”²⁴⁶. Entendámonos, una buena idea, mal elaborada, puede parecer que no era tan buena. Es algo así como que una muy buena obra musical mal tocada puede hacer pensar en que es mala, y viceversa, sobre todo si previamente no se tienen referencias de dicha obra. Esto, desde luego, no tiene sentido, en obras claramente “clasificadas” de calidad. Por poner un ejemplo muy evidente seguramente para todos, la 9ª sinfonía de Beethoven

²⁴⁶ KOHL, Mary Ann. *Arte infantil*.—Madrid : Narcea, 1999, p. 13.

será, y es, una obra maestra sea interpretada mal, bien, o regular. Esta afirmación con otros ejemplos más recientes y de una calidad similar, lamentablemente serían seguramente motivo de debate.

4.2 La voz

Varias son las razones por las que se ha escogido la voz, y no cualquier otro instrumento, para las diferentes experiencias de esta investigación²⁴⁷. En el caso del test nº 3, en el que el niño debe realizar respuestas esencialmente imitativas o creativas, en casi todos los items la respuesta que se pide es desde la voz. Sólo en dos casos se solicita una respuesta rítmica con las palmas.

En el trabajo de campo con el grupo experimental, también el “instrumento” básico para la realización sonora es la voz, previo paso por unas actividades de autoconfianza y conocimiento de las posibilidades de cada niño, con la idea de que éste pudiera expresarse con la mayor naturalidad y espontaneidad posibles. Sólo desde esta base puede profundizarse en los objetivos propuestos.

Una primera razón es que la voz es una de las expresiones distintivas de la persona. Cada voz es única y pertenece a cada uno de nosotros, no es impersonal como lo sería un instrumento. “(...) No hay una voz. No hay más que voces particulares. Cuando trabajo con gente, es la voz de tal o cual la que considero. Aprendo a conocer esta voz. (...) Parto de la persona”²⁴⁸. Cada voz representa a un ser humano llevando consigo una carga sonora pero al mismo tiempo un algo emocional y único de cada ser. Con nuestra voz nos mostramos a los demás. Es una consideración de la voz como yo.

Y la voz está unida no sólo al yo sino también a nuestro cuerpo. Es expresión corporal pura, en el que no necesariamente debe tener un soporte de sentido. La forma sonora fundamental de esta materia/cuerpo, de la carcasa humana es el grito. Con el grito se obtiene una respuesta física y emotiva. El cuerpo vibra desde esta emoción sonora perteneciente a una persona. “Así la voz testimonia la presencia de un ser.

²⁴⁷ Esto será fundamental para el desarrollo de los cuestionarios sobre que posteriormente hablaremos.

²⁴⁸ APERGHIS, Georges, “Intervention de Georges Arpeghis en dialogue avec Daniel Durney”. En. *Voix et création au XXe siècle*, Actes du Colloque de Montpellier (1995), Honoré Champion, Paris, p. 62.

Grito, luego soy”²⁴⁹. Esta presencia, este grito, esta música, es lo que permite evitar el horror al vacío del silencio con lo que al mismo tiempo se complementan.

El grito es un material sonoro que se aleja del significante del lenguaje articulado pero por otra parte es el que más se acerca al silencio. “ El grito es la puerta que abre el silencio, (...). El grito no existe simplemente, es el borde extremo de la vocalización, significa los podríamos decir *la llamada*”²⁵⁰. Es la forma de manifestarse más intensa de la liberación de un sonido vocal. Muchas veces su sentido va más allá del verbo, adonde éste no puede llegar, como la expresión más violenta y más arcaica del yo, pero que al mismo tiempo se acerca casi a la expresión abstracta del arte, de la música. Con el grito, el creador convierte el lenguaje en metalenguaje y como modo de actividad humana, de vida.

Y hasta la aparición y desarrollo de las tecnologías sonoras, la voz siempre se presenta ligada a un cuerpo y un a ser. Posteriormente, con estas tecnologías la voz puede aparecer desligada de un cuerpo y un ser al mismo tiempo imagen de éste, pero que puede aparecer por todas partes con una flexibilidad impensable anteriormente. No obstante, aún en el caso de la mayor distancia física posible, esta voz es siempre propia y representativa de una vida humana. No en vano de todos los intentos de reproducción, no de grabación, de instrumentos musicales, las características de la voz son las más complejas de imitar. Y esto se debe esencialmente a que mientras un violín difiere poco de otro de sus mismas calidades, una voz es única, y difícilmente se encontrarán dos voces iguales tanto sonoras como afectivas.

En esta personalización de la voz, presencia del yo, voz como objeto, cada ser debe buscar y descubrir su propia voz: Voz sonora, voz expresiva, voz afectiva, es decir; debe buscarse la voz de su deseo, porque “(...) como escribía Rilke “la voz es existencia”²⁵¹. Hay que liberar la voz, no sólo desde el aparato vocal desde el punto de vista de técnico de la voz, sino que hay que implicar al cuerpo, al afecto, a la expresión, como si cantara, como si hablara, como si expresara; “(...) la voz es una prolongación del cuerpo (...)”²⁵² y es la persona.

Una segunda razón es considerar la voz como herramienta de comunicación con nuestro entorno, con las otras personas, **la voz como parte del grupo**. Mediante la voz

²⁴⁹ SIEGFRIED, Walter, “La voix dans les arts plastiques: sur quelques exemples contemporaines”. En: *Voix et création au XXe siècle*, Actes du Colloque de Montpellier (1995), Honoré Champion, 1997, p. 107.

²⁵⁰ POIZAT, Michel, *Variations sur la Voix*.—París : Anthropos, 1998, p. 43.

²⁵¹ COHEN-LEVINAS, D. *Op. cit.*, p. 9.

²⁵² CHARLES, D. *Op. cit.*, p. 182.

estamos unidos a nuestro cuerpo, al lenguaje, al otro. Mediante el sonido vocal surge la comunicación, de manera que el hecho de hablar, de articular está tan íntimamente ligado a la voz que no puede imaginarse fuera de la palabra. Voz y palabra van unidas y cada voz la asociamos a alguien. "Las modulaciones de la voz hacen vibrar la caja de resonancia de nuestro cuerpo de manera única y específica para cada ser identificado: reconocemos a las personas, a sus voces. A veces la voz de nuestro interlocutor nos habla más que su discurso, más que el contenido de lo que dice. En el discurso que exhibe 'al exterior', la voz expresa la vida en el momento mismo en que esa vida se muestra como proximidad del sujeto a sí mismo en el cuerpo. La voz es *expresión* de la vida reconocida como *impresión*"²⁵³.

Mediante nuestra voz individual nos unimos al colectivo, del que formamos parte, pero manteniendo nuestras peculiaridades. En música, mediante nuestra voz individual, sumada a la de otros, podemos formar objetos sonoros colectivos con un objetivo grupal, que den sentido a nuestra aportación y que al mismo tiempo nos sirva como herramienta de comprensión e integración. El coro es tratado así como un instrumento al igual que un piano, por ejemplo.

De ahí que con la voz podemos hablar en equipo, y desde esta idea de equipo estamos dando a la voz una función social al mismo tiempo, y con sus diversas utilizaciones, también una función histórica. Y esta función también es afectiva pues con la voz, y sus diferentes modos expresivos demostramos nuestros sentimientos al grupo y por tanto quedamos unidos a una unidad superior.

Una tercera razón es que la voz no tiene sólo un valor musical, es también una fuente de lenguaje como sentido o entendimiento: **la voz como lenguaje**. En la música pueden darse al mismo tiempo el lenguaje conceptual y el lenguaje abstracto de la música. En ocasiones pueden ir de la mano formando una unidad o bien creando dos formas de expresión. En otras el lenguaje de las palabras puede obstaculizar al lenguaje del arte. La representación del lenguaje ordinario actúa de barrera frente al nivel superior de un lenguaje que en muchas ocasiones no tiene explicación. Con nuestra manera de pensar, nuestra estructura de la memoria, utilizamos el lenguaje y queremos siempre entender, incluso lo que no se puede. "Voz/música y lenguaje están por tanto unidos pero en una relación negativa"²⁵⁴.

²⁵³ VASSE, Denis, *L'omblic et la voix: deux enfants en analyse*,—París : Seuil, 1974, p. 185.

²⁵⁴ POIZAT, Michel. *Op. cit.*, p. 9.

El lenguaje es también fuente sonora. El texto no es sólo sentido sino también sonido. Esta relación ha sido, y será, siempre fuente de debate artístico, en el que el siglo pasado hace algunas de las mejores aportaciones. Lenguaje y sonido se funden en ocasiones, haciendo difícil poner los límites entre uno y otro. "Pero hoy hago ornamentos del texto. Me divierto escribiendo variaciones literarias, si puedo decirlo, tomando los fonemas de la frase y dejándolos girar alrededor de las palabras del texto. Así, a cada momento, perdemos la frase, la reencontramos, o la volvemos a perder. Es otra vez un principio de juego de niños (...)"²⁵⁵. "Digamos que en la voz se articulan el fonema y el sema, la *resonancia* y el *razonamiento*, y que por ella, la presencia se convierte en discurso por alguien"²⁵⁶. Estas sonoridades del lenguaje forman parte del canto, desligándose de las palabras. "Podemos además hacer desaparecer completamente el texto sirviéndose de sus elementos, de sus fonemas, como si se tratara de elementos únicamente musicales"²⁵⁷.

Esto invita a pensar sobre el origen del lenguaje y de la música. "(...) Pero las relaciones entre música y lenguaje tienen en origen otro problema más fundamental: el de un origen común. Creo que la hipótesis más creíble sería: la música y el lenguaje (o más bien la palabra, como fenómeno sonoro) tienen como descendiente un origen común: el lenguaje es música que se ha especializado en la comunicación. Lo que quiere decir que se trataría, con el lenguaje, de una música que habría renunciado a numerosos fenómenos, empezando por la repetición; el lenguaje habría acogido su poder semántico privándose del aspecto indeterminado, es decir polisémico, que subsiste en música. (...). Así se ha considerado a menudo la poesía como una forma intermedia entre lenguaje y música; y hemos tenido que esperar mucho tiempo para que la poesía se separe de la música (...); y al estar unidas palabras y música, la poesía no podía ser sino cantada durante siglos"²⁵⁸.

En este terreno intermedio entre música y lenguaje, la poesía, que en muchas ocasiones es más sonora que significativa, es ubicada por algunos incluso como anterior al lenguaje. "La poesía, en el impulso primero que le empuja a la existencia, es anterior al lenguaje. Entendámonos: en las fases sucesivas que ritmifican este impulso, la poesía reencuentra al lenguaje, pero le atraviesa, a veces pasa al otro lado, o bien se casa con él, lo transforma y es transformada por él. Podemos decir paradójicamente (...) que no

²⁵⁵ APERGHIS, Georges. *Op. cit.*, p. 69.

²⁵⁶ VASSE, Denis. *Op. cit.*, p. 186.

²⁵⁷ CHARLES, D., *Op. cit.*, p. 14.

²⁵⁸ MACHE, François-Bernard. *Op. cit.*, p. 83.

hay vínculos exclusivos ni absolutamente necesarios entre poesía y lenguaje²⁵⁹. Por ello, la poesía y la música tienen algo en común: la de la materia sonora.

Así quedan planteadas muchas preguntas. ¿Llevaba un contenido significativo el primer sonido vocal del hombre? ¿O era sólo sonido? ¿Y la música, habría surgido sin el lenguaje? ¿O surge de inflexiones de la raíz fónica del lenguaje? En todo caso voz y lenguaje están siempre unidos. Lo que sí parece claro es que el lenguaje es una de las causas en la evolución de los diferentes sistemas de construcción musical. También parece más fácil “entender” o “disfrutar” el lenguaje musical de una cultura alejada que su lengua. “Las características (de la lengua y de la lengua) son muy diferentes según el lenguaje empleado”²⁶⁰.

Entre otras consideraciones sobre la voz, un aspecto esencial es la voz como canto. En este sentido habría que plantearse diferentes preguntas como: ¿para qué sirve cantar?, o ¿por qué canta el hombre?, ¿por qué hace música? Estas preguntas parecen anteriores al hecho de ¿cómo canta, cómo hace música?, aunque indudablemente parece que el ¿cómo? no está desligado del ¿por qué?

A estas preguntas, sin responder al ¿cómo? responde la historia de la humanidad verificando que no se encuentran sociedades sin música o canto. “(...) Así, por lejos que hayan ido los antropólogos, ninguno de ellos ha todavía encontrado grupos sociales sin canto ni música, aunque se trate de sociedades extremadamente diversas.”²⁶¹. Y el canto, la música, es un patrimonio del hombre, es una condición humana. Cuando hablamos del canto de los animales es sólo por analogía. Es decir que no podemos hablar del canto de los animales, especialmente en los pájaros, más como metáfora o analogía. El canto humano es una transformación voluntaria de los parámetros altura y duración de un mensaje lingüístico con un objetivo que va más allá del propio mensaje comunicativo del lenguaje. A través del canto se trasciende el lenguaje llegando a sensaciones que éste sólo puede intuir.

Y al igual que en muchas sociedades cantar puede llegar a ser algo muy diferente, en nuestra sociedad occidental, el concepto de canto ha sufrido una evolución lógica y paralela a la evolución de la historia de la música. Quizás lo que no haya cambiado haya sido el sentimiento interno del creador, muy difícil de valorar. Pero, como ejemplo, aunque en esta voluntad interior el objetivo sea muy parecido, la manera

²⁵⁹ CHOPIN, H. “Poesies sonores ou l’utopie gagne...”. En: *MUSIQUE:TEXTE, Les cahiers de L’IRCAM, recherche et musique VI*, Ircam, 1994, p. 53.

²⁶⁰ CHARLES, D., *Op. cit.*, p. 16.

²⁶¹ POIZAT, Michel. *Op. cit.*, p. 8.

de cantar de un juglar es muy diferente a la del canto sugerido en el *Pierrot Lunaire* de Schoenberg.

Por tanto, afortunadamente, la relación entre voz y canto está en constante estado de variación y evolución. No es un hecho cerrado con un única definición y recurso estético en que cada época le da sentido propio, es un proceso parecido a la de la aceptación de la disonancia.

Otra razón esencial es la consideración de la voz como instrumento. Instrumento con bastantes ventajas sobre los demás. Ventajas prácticas, económicas, de calidad, de propiedad, de cuidado, etc. Y de la misma manera que la voz es ante todo un yo y está ligada a su relación con el cuerpo, así ésta es instrumento: el instrumento de la voz es todo el cuerpo. "El aspecto orgánico de la voz, el hecho de que sea un cuerpo que produce los sonidos, me ha intranquilizado siempre. Me han fascinado siempre los cantores, cuando los veo y los oigo colocarse a 50 cms de mí en un ensayo. Todo el cuerpo se pone a vibrar, es un fenómeno físico muy importante(...). Es una manera de decir que la música y el texto se encarnan siempre en el cuerpo"²⁶².

Este instrumento no necesita ser inventado, sólo se necesita buscarlo, construirlo, aprender a utilizarlo. "De todos los instrumentos que utiliza la creación musical, la voz es el único que no ha sido inventado como un útil. Ella es. Y a la par de su existencia irreductible a la del hombre, se ofrece como modelo y como metáfora. En el siglo XX, el hecho esencial de la producción vocal es el advenimiento de la 'voz música' liberada de los fantasmas belcantistas (...). Reencontrar la voz significa reencontrar el cuerpo donde habita. Es admitir que no importa que cara musical es portadora de una emoción sensible más o menos explícita, compleja, pero siempre presente"²⁶³.

La voz es un instrumento capaz de producir a la vez hechos sonoros e inteligibles. En este sentido, está por encima de todos los demás instrumentos tradicionales o electroacústicos. Durante el siglo XX la paleta de utilización vocal ha incorporado recursos sonoros que antes no eran asumidos como realidades estéticas o de canto. La voz ha sido uno de los instrumentos que más ha evolucionado en el siglo pasado. "Para mejor comprender la visión ecléctica y abstracta en la cual se inscribe la música contemporánea, volvamos al origen, volvamos a la voz"²⁶⁴.

²⁶² APERGHIS, Georges, *Op. cit.*, p. 69.

²⁶³ COHEN-LEVINAS, D., *Op. cit.*, p. 22.

²⁶⁴ *Op. cit.*, p. 103.

Se han incorporado sonidos antes no considerados como música: chasquidos, hipos, carraspeo de lengua, gritos, onomatopeyas. Esto ha hecho que el discurso de las obras sea cada vez más irreconocible e inteligible desde el punto de vista literario, transformándose en un simulacro. La voz es timbre pero muy cerca de la semántica y de la fonética. Los nuevos sonidos se convierten en materiales de creación. "(...) Donde se trataba de componer a partir de fonemas y de procedimientos fonemáticos. (...) Un proceso de emisión fónica: un movimiento de la lengua y de los labios, de la boca, trabajo de la laringe; todo esto alimentado por el aire. La música como emisión fónica, visto como sonido en devenir"²⁶⁵.

Y al mismo tiempo que instrumento la voz es soporte de significado y sentido desde donde tiene un valor de oralidad en el que la palabra nunca es neutra, es canto. "la voz es al mismo tiempo soporte del significante (...) "²⁶⁶. En este proceso la palabra pierde terreno en favor del valor sonoro; éste acaba adquiriendo el valor significante que antes tenía la palabra. Para algunos esto ha sido un rechazo a la semántica de un texto: "Todos los compositores, desde la mitad de siglo, han pasado por una fase en la que sentían, con respecto a la semántica del texto cantado, una especie de parálisis. Se ha salido gracias al teatro musical, (...) "²⁶⁷. En general, o desde otro punto de vista, esto no revela más que un interés general del compositor por el timbre, en el que la voz como instrumento portador de timbre ha recibido los mismos impulsos creadores que los demás instrumentos.

Con las nuevas tecnologías la voz se separa del cuerpo pero al mismo tiempo abre nuevas expectativas. "La voz, mitad sombra, mitad luz en la interrogación musical de hoy, surge de nuevo de la máquina, como lo haría de la boca del cantor o del instrumentista de viento. Reafirma su identidad de voz a través de las técnicas y las modelizaciones de todo tipo. Se reafirma más allá del canto"²⁶⁸.

Como última razón, todos estos aspectos anteriores de la voz hacen que, desde nuestro punto de vista, ésta reúna las condiciones ideales para un trabajo didáctico sobre música de cualquier tipo. **La voz es un instrumento didáctico** que reúne las mejores condiciones para la educación musical. Además, en la infancia la voz es algo más que voz, es desarrollo, experimentación, juguete, etc. "Es verdad que la voz, para mí, es más que un color, más que un timbre, por retomar un termino que ha sido empleado

²⁶⁵ CHOPIN, H. *Op. cit.*, p. 54

²⁶⁶ POIZAT, Michel. *Op. cit.*, p. 15.

²⁶⁷ MACHE, François-Bernard *Op. cit.*, p. 89

²⁶⁸ COHEN-LEVINAS, D. *Op. cit.*, p. 84.

hoy. Es una cosa que me afecta mucho, primeramente porque me recuerda a mi infancia. Me acuerdo muy bien de los juegos que hacíamos entonces, cuando imitábamos a los parientes, o a los vecinos. Tomábamos la voz de alguno, fingíamos otras voces. O bien nos divertíamos cambiando las palabras, sustituyéndolas por otras más coquetas en su lugar. O también modificábamos un poco la melodía, cambiábamos la pronunciación, colocábamos aquí o allá otras vocales, otras consonantes, o encontrábamos rimas. Es por lo que la voz es una cosa que me acompaña siempre desde entonces”²⁶⁹.

Es decir, el niño experimenta con la voz por puro placer. La voz es un instrumento de placer y comunicación, a través del canto, de la experimentación sonora y de la palabra. Con el primer grito del niño, éste comienza a experimentar la conexión con el mundo y consigo mismo, y a saber su función en ese mundo, desde un gesto sonoro, afectivo y comunicativo.

4.3 El gesto y el movimiento

El momento de producir un sonido, no importa con que instrumento, va acompañado necesariamente de un gesto motor con una intención paralela al sonido deseado. Esto es mucho más evidente en la producción sonora con la voz. En la relación voz/cuerpo inevitable, existe una especie de comunión en la que parece imposible que una cosa se dé sin la otra. Si queremos dar un grito, difícilmente podremos aislar la acción vocal de la acción corporal. Y no sólo no podremos evitarlo sino que para un mejor resultado sonoro la voz necesitará el apoyo del cuerpo en el que se sustenta y en el que vibra.

La voz está unida al cuerpo, es cuerpo, es la unión del cuerpo con el pensamiento: “Liberar la voz, dice Grotowski, no es “trabajar con el aparato vocal en el sentido de ‘fijar la atención sobre el esfuerzo del aparato vocal’. Al contrario: hay que trabajar como si el cuerpo cantara, como si el cuerpo hablara (...), la voz es una prolongación del cuerpo (...)”²⁷⁰.

Todo el cuerpo y nuestra voluntad deben participar en el gesto sonoro. Algunas partes del mismo lo hacen con un impulso físico, como los pulmones, otras con un

²⁶⁹ APERGHIS, Georges. *Op. cit.*, p. 61.

²⁷⁰ CHARLES, D. *Op. cit.*, p. 182.

apoyo psíquico. “Lo primero que quisiéramos subrayar, es la aportación que supone la transposición de la voz en el registro gestual, la relación con ese otro objeto que es la mirada. No tanto que el objeto-mirada sustituye al objeto-voz – estos dos objetos siendo estructuralmente diferentes-, sino que esta voz gestual, y por tanto también visual, recurre al ojo como útil: los ojos para entender”²⁷¹.

“Por instintivo que sea, el acto vocal debe, de una parte reencontrar el impulso y la espontaneidad del pequeño, y de otra, ser consciente; por lo tanto se requiere una gran atención al mecanismo corporal, a fin de eliminar el dualismo cuerpo/espíritu, puesto que de hecho se trata de dos caras de una misma realidad, el ser humano”²⁷². “Dejar las funciones intelectuales en reposo, para privilegiar el gesto, y así cierto modo de concentración del cual el cuerpo es beneficiario”²⁷³.

De hecho el cuerpo, como demostró J. Cage con su famosa experiencia en la cámara vacía, tiene voz propia y ésta es una prolongación del cuerpo. Al mismo tiempo esto es una demostración de que el silencio no existe, puesto que la posibilidad de sentir el silencio parte de que tengamos un cuerpo. Éste suena por sí solo y es inseparable de nosotros, al mismo tiempo que la propia imaginación puede desarrollar sus propias imágenes sonoras. “La experiencia de Cage sobre el silencio es por igual experiencia vocal y experiencia del mundo. Si el mundo se hace silencio, el cuerpo se hace voz”²⁷⁴. Podríamos añadir que es además experiencia de tu propio cuerpo.

Este planteamiento de relación del movimiento con la acción musical, en este caso desde la voz, no se sugiere como un paralelismo exclusivo con la actividad más evidente, como es la rítmica, como en Dalcroze, sino como un acto vital y esencial en la producción sonora desde cualquier fuente de sonido. Es una conexión del lenguaje, o la expresión corporal con la expresión sonora y psicológica o afectiva. Cada hecho sonoro tiene una carga en la que participan voz, cuerpo y mente y a la que se añade una necesidad de espacio de expresión. “La voz es esencia de libertad y el único instrumento capaz de sugerirla es la voz. Reducido a la más simple expresión, la voz, el lenguaje y el verbo dibujan musical y silenciosamente el movimiento en el cual se teje un número incalculable de obras vocales, instrumentales o técnicas, a saber: el Gesto”²⁷⁵. “Vemos que el gesto y el movimiento deben ser parte integrante del trabajo vocal y que el

²⁷¹ POIZAT, Michel. *Op. cit.*, p. 242.

²⁷² GAGNARD, Madeleine. *Op. cit.*, p. 50.

²⁷³ *Op. cit.*, p. 51.

²⁷⁴ COHEN-LEVINAS, D. *Op. cit.*, p. 50.

²⁷⁵ *Op. cit.*, pp. 51-52.

desarrollo de la personalidad y del cuerpo pasan por una buena coordinación motriz donde la voz tiene algo que decir²⁷⁶.

Por otro lado hay también una necesidad espacial; en ese espacio el sonido se transmite y desde él actúa. Esta idea del espacio en música, en la que conecta con el arte espacial de la pintura, es un procedimiento de enorme interés en la música del siglo XX. Muchos compositores sintieron la necesidad de investigar y de crear desde un proceso espacial del sonido. Para K. Stockhausen, por ejemplo, en el futuro la música será espacial. Para éste compositor, el movimiento del sonido en el espacio, su velocidad de desplazamiento alrededor, arriba y abajo, etc., será tan importante como lo fue en su tiempo la melodía, el ritmo, la dinámica, el timbre o la armonía.

Indudablemente, si existe un instrumento más apropiado que otro para desarrollar posibilidades espaciales, este es la voz. Ésta tiene en sí misma la capacidad, y la necesidad de moverse como una cualidad innata indiscutible. Podríamos decir que la voz es un instrumento espacial que, aunque en muchas ocasiones por necesidad actúa así, difícilmente se adapta a estar sentado en una silla.

Por estas razones, en nuestra experiencia de campo de trabajo, se ha motivado al niño para que desarrolle todas estas posibilidades desde la producción de cualquier tipo de gesto sonoro. Voz y gesto, entendidos en el sentido más amplio posible como unidad expresiva. Desde esta conexión, necesaria desde nuestro punto de vista, se facilita una comprensión y sensibilización mayor a la música no tradicional, que así se ve abarcada desde diferentes fuentes expresivas. Esta utilización de la voz se convierte en experiencia, "(...) lo que permite al niño descubrir el placer de sentirse de acuerdo consigo mismo, con su cuerpo convertido a la vez en emisor y resonador²⁷⁷.

4.4 La expresión plástica

Desde hace mucho tiempo la relación entre gesto sonoro y gesto plástico ha sido un hecho inevitable en la historia del arte. Íntimamente relacionados, la expresión musical y la expresión plástica parecen dos maneras diferentes de expresar estados artísticos y/o expresivos muchas veces bastante parecidos. El artista plástico busca

²⁷⁶ GAGNARD, Madeleine. *Op. cit.*, p.51.

²⁷⁷ *Op. cit.*, pp.51-52.

expresar sus pensamientos a través de la imagen, y el creador musical a través del sonido. En muchas situaciones un hecho plástico nos sugiere un hecho sonoro, y al revés, determinados comportamientos musicales tienden a reflejar situaciones de origen espacial o de imágenes.

Ya en los primeros intentos de grafía musical se intenta relacionar el acto melódico con determinados trazos. Subir, bajar, determinados melismas, etc., son representados en el papel o pergamino buscando la coherencia del gesto musical con su paralelo visual. Desde un proceso inverso determinados pasajes musicales corresponden a figuraciones de reflejos visuales. Esto era un recurso muy evidente en muchas de las composiciones, por ejemplo de J. S. Bach (1685-1750). Otros compositores han sentido la necesidad de basarse en obras pictóricas para construir una obra sonora. Un ejemplo claro lo tenemos en obras como *Cuadros de una Exposición* de M. Mussorgsky (1839-1881); en ella cada movimiento se inspira en un cuadro.

Intentos como los del matemático jesuita, Louis-Bertrand Castel (1688-1757), buscaban establecer una correspondencia científica entre lo sonoro y lo visual en su obra *Traité sur l'optique des couleurs* (1740). En él se presentaba una tabla comparativa entre el espectro cromático y la escala temperada, basándose en los tres colores fundamentales (rojo, azul, amarillo) y en el acorde perfecto. De esta manera tuvo la idea de un clavecín de colores en una búsqueda de pintar la música. Muchas de estas ideas tuvieron continuidad, cada una a su manera, con creadores del siglo XX como Alexander Scriabin (1872-1915) o Olivier Messiaen (1908-1992). Éste último afirmaba, o más bien sentía, los acordes, e incluso el timbre, por colores más que por terminología musical (acorde naranja). Messiaen era sinestésico, veía los colores cuando escuchaba sonidos. En sus tratados explica lo que veía, ya que cuando leía una partitura, tocaba el piano o escuchaba una obra, pensaba en colores. Según él, a cada grupo de sonidos le corresponde un grupo de colores que es siempre el mismo, y que cuando se transporta hacia el agudo o el grave, cambia degradándose hacia el blanco o hacia el negro.

Para algunos autores “esta utopía de la fusión del ojo y de la oreja remonta a tiempos inmemoriales, pero sería imprudente reducirla a términos de *análisis*, por lo menos aleatorios, si consideramos que el estudio de nuestra percepción no ha dejado de

modificarse con el tiempo, paralelamente a los cambios de las expresiones artísticas”²⁷⁸. Indudablemente el pensamiento espacial evoluciona en una misma línea que el sonoro.

Por otra parte el propio sistema de escritura, como símbolo o representación externa de la obra, pero nunca la obra, que desarrolla la cultura de Occidente, es una de las causas evidentes de su propia evolución musical. En un sistema de tradición oral no hubiera sido posible el desarrollo llevado a cabo por la música Occidental. Toda la evolución de las técnicas contrapuntísticas o de la tonalidad no habrían surgido sin un sistema de plasmación que permitiera una reflexión no sujeta a tiempo real, así como una toma de decisiones muy pensadas. Del mismo modo que el Canto Gregoriano necesitó un sistema que permitiera aprender y recordar con facilidad su repertorio, así la polifonía necesitó un escritura de valores para poder hacer coincidir en el tiempo a los sonidos deseados. Es más, esa misma escritura ha permitido una especulación, o lo que es lo mismo, ha desarrollado una parte creativa, sin la cual no hubiera sido posible en ningún caso. Esta es quizá una de las diferencias más interesantes en la evolución de la música occidental con respecto las músicas de tradición no occidental. “La escritura ha servido de estímulo, ha suscitado un cierto número de prácticas difíciles en el seno de la música oral: principalmente la utilización de la recurrencia o la de la simetría, que no están inscritas en la percepción natural del tiempo”²⁷⁹.

También la propia evolución del lenguaje musical ha ido necesitando poco a poco nuevas formas de representación gráfica que pudieran reflejar con mayor claridad las nuevas ideas musicales. De esta manera hay una relación mutua en la evolución de la grafía musical que se ve favorecida por los avances en los nuevos lenguajes así como a la inversa: muchos nuevos procesos son beneficiarios, o se basan, en procesos gráficos.

Y es evidente que en la música del siglo XX se produce un enorme avance con la utilización de nuevas escrituras sonoras, fruto de ideas que ya no podían encajar con el viejo sistema de grafía musical. Y no sólo esto, sino que en muchas ocasiones el pensamiento original de algunos creadores es una imagen sobre la que construyen una obra sonora. El ejemplo más clásico en el siglo pasado lo encontramos en el compositor húngaro G. Ligeti. Éste, antes a empezar una obra, realizaba un esbozo de una imagen abstracta de lo que sería posteriormente la obra sonora. A la inversa, para autores

²⁷⁸ DENIZEAU, Gerard. (Comp.), *Le visual et le sonore*.-- Paris : Honoré Champion, 1998, pp 11-12.

²⁷⁹ MACHE, François-Bernard Paris, p. 87.

plásticos como Kandinsky el trazo plástico estaba lleno de valores sonoros o de musicalidad, llegando algunos a ser más que estados musicales.

Nuevos sonidos, nuevas grafías: "El vocabulario sonoro, actualmente sin límites, del que nos aprovechamos hoy, ¿puede servirse de un sistema de escritura común a todos, de un solfeo uniforme? A la variedad de implicaciones del fenómeno sonoro ¿ puede responderse otra cosa que una pluralidad de modos de transmisión? Escribir no se acompaña ya necesariamente de complementos directos (escribir una altura, un ritmo) es inventar una escritura"²⁸⁰. En determinadas situaciones, la experimentación con sonidos vocales, incluso corporales, explotados en obras como *Momento*, de K. Stockhausen y en *Aventoures*, y *Nouvelles Aventures* de G. Ligeti, han supuesto un considerable aumento del repertorio de signos y símbolos destinados al juego musical, que muchas veces pueden confundir al intérprete por un exceso de información a asimilar. "En el caso de "partituras verbales" como *Aus den sieben Tagen* de K. Sctokhausen o varias obras de Luc Ferrari, Costin, Miereanu, Christian Wolff, Jean-Yves Bouseaur, Pierre Mariétan, ..., la partitura se convierte en un 'escenario' que los músicos memorizan y toman como base de sus acciones y reacciones de grupo"²⁸¹.

Es un proceso en el que se rompen los límites, las fronteras, entre artes y por tanto su definición. "Nuestros modelos del tiempo y del espacio no son ya los del siglo XIX. Todos los elementos que ayuden a acercar las fronteras canónicas entre artes (como, por ejemplo, el movimiento en las artes plásticas o el espacio en la música), se convierten en importantes en los comienzos de este siglo. Podemos decir que en las corrientes de este siglo, la música ha redescubierto el espacio, la pintura y la escultura han reencontrado el tiempo"²⁸². Y el instrumento propio del hombre, la voz, reúne en sí mismo esta doble característica temporal y espacial, con lo que se sitúa en el campo de las esculturas sonoras.

En algunos casos esta relación puede entenderse, como piensan algunos autores, como dependencia; en otros sólo como fuente de la que nutrirse de nuevas ideas. En todo caso esto requiere una reflexión que debe hacerse el propio creador: "(..) Sin embargo, una vez que la reproducción subjetiva del hecho musical es reclamada al plástico, obliga a reflexionar sobre el carácter quimérico de la empresa y a adoptar una posición *particular*, si desea que su obra sea percibida, al menos parcialmente, como

²⁸⁰ BOSEEUR, Jean-Yves. *Vocabulaire de la musique contemporaine*.—París : Minerve, 1992, p. 104.

²⁸¹ *Ibid.*, p. 103.

²⁸² SIEGFRIED, Walter, "La voix dans les arts plastiques: sur quelques exemples contemporaines". En: *Voix et création au XXe siècle*, Actes du Colloque de Montpellier (1995), Honoré Champion, 1997, p. 99.

analogía del hecho musical representado. De la misma manera opera el compositor que acepta el principio de la música de programa, es decir la dependencia de lo verbal y de lo visual en el corazón de su organización sonora. Es conducido necesariamente a tener en cuenta este parasitaje, aunque sea sólo para combatir los efectos de desorganización formal, es decir sintáctica. Es sobre esta etapa del proceso creador donde la aproximación epistemológica debe aportar sus luces, por la puesta en cuestión de todos los esquemas de análisis a los cuales nos referimos para intentar comprender el objeto percibido por los sentidos”²⁸³.

En este campo del artista como traductor o representador del mundo, lo que parece innegable es que una relación, muchas veces misteriosa y de no fácil explicación científica, ocurre entre diferentes formas de expresión artística: “estas reservas planteadas, frena la cuestión esencial, a saber la convicción intuitiva (distinta, parcial, pero universalmente aceptada) que, en el dominio de la formas plásticas y musicales, una corriente misteriosa, subterránea y unitaria, atraviesa los tiempos y las fronteras para revelarse por su sola corporificación en las obras”²⁸⁴. Y no sólo esto, sino que la propia ciencia, debido a las diferentes convergencias y divergencias de los modelos artísticos, puede obstaculizar, a través del cálculo racional estrecho, la comprensión de estos mundos expresivos sensibles.

Para Denizeau, “si el papel del arte queda como catalogador de las actitudes del hombre ejerciendo sus enseñanzas sobre el mundo para elevarle de la civilización, la hipótesis puede considerar de una fuente común a los esquemas formadores del fenómeno musical y del fenómeno plástico, de un *infra-lenguaje* explicando el carácter concomitante de estos fenómenos, al azar de los siglos y de los países. Fuera de las estimulantes querellas estéticas de nuestro tiempo, se impone la necesidad de una nueva metodología del análisis pluridisciplinar, decididamente inscrito en el campo epistemológico y garantía de una exigencia científica que no debe jamás debilitarse”²⁸⁵.

En el campo de la educación musical, sobre todo en las nuevas metodologías del siglo pasado, la relación de la imagen y el sonido ha sido y es un recurso bastante aprovechado para la construcción de un pensamiento musical. “Pictogramas”, “Musicogramas”, han sido recursos muy útiles para la comprensión temporal y formal de una obra musical. Necesariamente, en muchas ocasiones, estas asociaciones han ido

²⁸³ *Op. cit.*, p. 10

²⁸⁴ *Op. cit.*, p. 13.

²⁸⁵ *Op. cit.*, p. 66

parejas con un trabajo o gesto motor, relacionando así música, plástica y movimiento.

Por todo lo anterior el recurso a lo "plástico", a la "imagen", etc., está constantemente presente en este trabajo. Pensamos que para los niños más pequeños, es interesante la valoración a través de cuatro imágenes (fig. 4.1). Por una parte en los propios tests, a través de una valoración cualitativa obtenida por los cuatro estados de una misma imagen. Por otra parte estos cuatro estados responden a otros de tipo emocional más concordantes con el tipo de respuesta que debían dar: rechazo, indiferencia o aceptación.

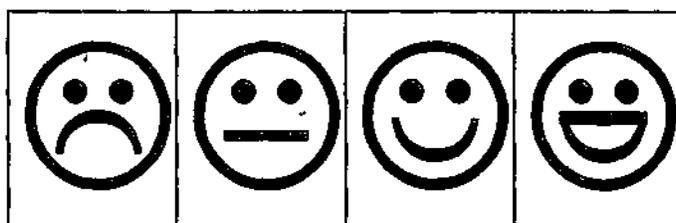


Fig. 4.1 Imágenes para la valoración en el Cuestionario nº1

También pensamos que se puede recurrir a la imagen (fig. 4.2) y a su posible relación con lo sonoro, en un intento de reflejar la asociación entre imagen y sonido, muchas veces condicionada más por estándares sociales que por criterios estéticos personales. Aunque la educación visual parece que está más asentada en la sociedad actual, no dejan de darse respuestas impersonales en lo que respecta a la tradición/figuración/tonalidad y los lenguajes de vanguardia/ abstractos/música contemporánea.



Composición IV (Kandinsky)



El estanque de nenúfares (Monet)

Fig. 4.2 Imágenes del Cuestionario nº 2

Adicionalmente en el estudio de intervención creemos necesario utilizar de, todos los casos, modelos visuales sobre los que elaborar los sonoros. Estas representaciones plásticas debían contener, de alguna manera, todos los eventos musicales que el grupo debe desarrollar desde un proceso abierto y creativo. Y no como imitación de motivos sino como modelos para nuevos procedimientos temporales y formales. “La música no puede responder a la pintura más que por analogías, y estas analogías no pueden existir más que del empleo de medios técnicos. Al espíritu del pintor responde el del músico, pero al oficio del primero sólo puede responder el oficio del segundo”ⁱ.

4.5 Diseño del programa de enseñanza

Para el desarrollo de las sesiones, se escogieron modelos asentados y reconocidos de la música del siglo pasado. Todos ellos tienen como instrumento la voz por las razones comentadas en otro capítulo.

Para caminar sobre seguro, todos estos modelos pertenecen a figuras emblemáticas de la música de nuestro tiempo, y sus conductas estéticas y recursos con los que utilizaron la voz están ya suficientemente asumidos por la historia de la música. En esto, es preciso reconocer que, a pesar de la pretensión de actualidad que tiene la presente tesis, los materiales utilizados para su elaboración didáctica pertenecen a tiempos ya bastante lejanos. Pero así están las cosas en cuanto al retraso histórico de la educación. Por esta razón estas obras todavía en muchos sectores de la sociedad resultan novedosas, incomprensibles, irrisorias, y en muchos casos provocativas.

Aquí mostraremos los materiales adaptados, o didácticos, de los que nos hemos servido en la sesiones de trabajo. Es indudable que estas músicas, en su versión original, resultan imposibles de aplicar en el aula escolar desde un punto de vista de ejecución práctica y necesitan ser filtradas para la sensibilización del niño con ellas. Pero esta problemática ocurre también con materiales tradicionales. En un aula escolar difícilmente podremos intentar interpretar una sinfonía de Mozart o una Misa de Bach. Lo que sí podremos hacer es utilizar los elementos básicos de su tipo de lenguaje musical, tonalidad o modalidad, armonía, melodía, etc., y elaborar con ello ejemplos

musicales con vida propia o como recurso de iniciación, que sean posibles de ejecutar para el niño, y que contribuya a la sensibilización de éste con el mundo sonoro propuesto. Al fin y al cabo, eso es lo que realizaron los grandes pedagogos de este siglo, como por ejemplo Orff. El niño era educado con obras pequeñas que, de alguna manera, contenían todo el espíritu de las grandes formas de la música clásica.

La diferencia es que, mientras a principios de siglo, y en épocas anteriores, podría ser válida la educación en la exclusividad del mundo tonal (y sin duda en el modal), en la actualidad un niño debe ser educado en una acción de apertura auditiva hacia la gran diversidad de opciones estéticas y, en todo caso, en una relativización ética y estética de los valores absolutos que permitan al niño elegir sus propias opciones de una manera consciente, y por supuesto nunca ingenua. Es decir, una libertad desde el conocimiento. Y estamos seguros, que desde una buena formación, la elección de los valores artísticos, en este caso musicales, debe ser hecha desde lo que en síntesis podríamos llamar buena o mala música, pero nunca desde sus etiquetas sociales y culturales del tipo clásica, moderna, popular etc. Por tanto, una elección desde la libertad consciente de seleccionar una música por el único indicio de sus valores de calidad.

Como elemento de unidad, y dado que trabajamos desde la voz y la posibilidad de utilización de textos, nos hemos servido de un poema que será transformado por los distintos modelos estéticos planteados en el trabajo con el grupo. Así, al mismo tiempo, puede observarse cómo un mismo elemento original pueda dar lugar a distintas soluciones posibles y quedar abierto a muchas más que puedan surgir de la imaginación y de la creatividad de cualquiera. Al fin y al cabo, las “soluciones” estéticas siempre pueden ser infinitas. El poema en cuestión, de Gloria Fuertes (1918-1998), es el siguiente:

“Todo el color del mar
subió a tus ojos.
Toda el agua del mar
bajó a mi llanto”.

Aunque en la opción artística, la libertad de interpretación e imaginación debe prevalecer, desde nuestro punto de vista, es un poema muy sugerente en cuanto a imágenes: “color”, “mar”, “agua”; igualmente desde el punto de vista de la

abstracción: “todo”, “toda”; desde la afectividad: “ojos”, “llanto”; desde el significado, e incluso desde la sugerencia musical: “subió”, “bajó”. También sobre lo que podríamos llamar imágenes ocultas: “Todo el color del mar subió a tus ojos” (ojos azules o verdes), “Toda el agua del mar bajó a mi llanto” (lágrimas).

Podría criticarse que es un poema muy clásico, sobre todo en el ritmo, pero por otra parte creemos que Gloria Fuertes ha elaborado casi siempre poemas que están muy cerca del mundo infantil, y que muchas veces se sirve del mundo popular, tan apreciado por nosotros como fuente de inspiración de nuevos lenguajes (piénsese por ejemplo en Bela Bartok).

El primer modelo didáctico se realiza desde una acción musical en base al “Sprechgesang” que empezó a utilizar Arnold Schoenberg en su obra *Pierrot Lunaire* y que tanto influyó posteriormente en la utilización de nuevos recursos de la voz. Se trata de una manera de cantar que consiste en atacar cantando una altura para abandonarla inmediatamente llevando a una especie de situación intermedia entre cantar y hablar.

Por supuesto no se aborda desde la dificultad que tiene la obra original de Schoenberg en la partitura. En ella, con la representación gráfica del texto se intenta fijar una dirección en las alturas, pero no notas exactas, para acercarse a esta manera de cantar. Al niño se le ayuda mediante direcciones y ubicaciones del texto sobre una gran cartulina o desde la imitación creativa; es decir, intentando que cada uno busque sus posibilidades y opciones, convirtiéndose al mismo tiempo en posible idea a imitar.

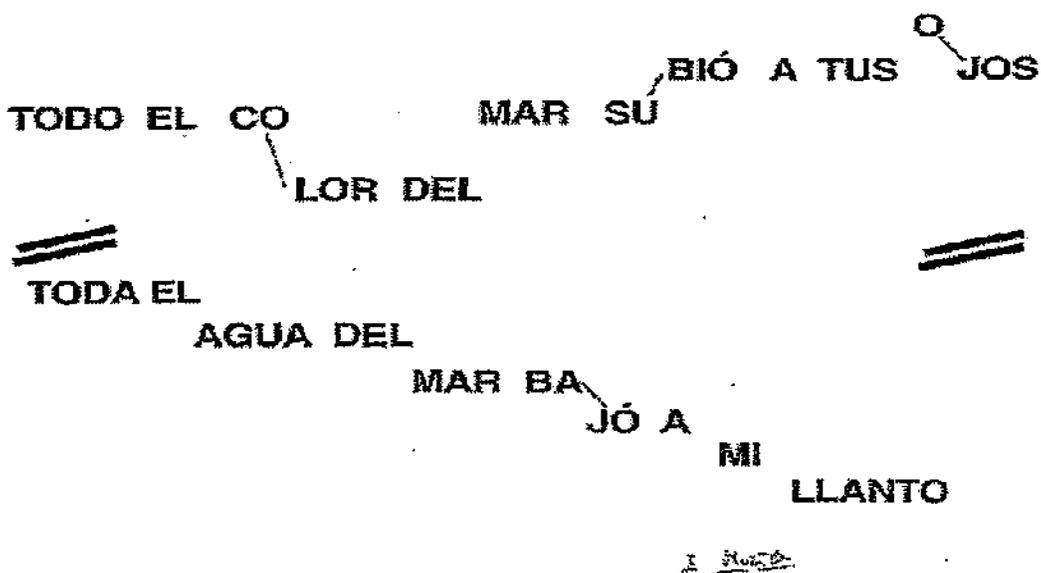


Fig. 4.3 Adaptación didáctica (A. Schoenberg)

Desde un ambiente creativo de confianza, en el que el niño se expresa con toda la libertad posible, premiando y valorando sus modelos y sugerencias, las lecturas o declamaciones se realizan desde múltiples variantes en la interpretación que pueden también ser propuestas por el grupo:

- Todos a la vez.
- Uno a uno con diferentes versiones individuales propias o imitando.
- En forma de concierto con solista.

El niño no sólo utiliza la voz, sino que es invitado a una ejecución paralela y expresiva con el cuerpo y también desde una acción teatral. La utilización de la voz debe estar siempre unida y relacionada al impulso del cuerpo y a la interpretación a modo de actor, como acción física y psíquica. Gesto sonoro y expresión, junto a la representación plástica, intentan unificarse en una sola entidad.

Las distintas formas creativas que surjan desde este recurso, pueden y deben dar lugar a un planteamiento estructural rígido o flexible, con moldes típicos o desde nuevas sugerencias del grupo. Esto es necesario para llegar a un objetivo que dé sentido y significado como obra musical propia. Como se comentaba más atrás, es una utilización de la "microforma didáctica" como vía para la comprensión de obras de la historia musical consolidadas y maestras.

El paso siguiente a la experimentación sonora con este recurso puede llevar a la audición preparada, es decir introduciendo alguna pequeña explicación motivadora y la traducción del texto, de alguna de las 21 piezas del *Pierrot Lunaire* de Arnold Schoenberg.

El segundo modelo de trabajo, siempre desde la voz como recurso instrumental, tiene su origen en los trabajos de Pierre Boulez, esencialmente de su obra *Le visage nuptial*. En ella se aborda la relación texto/música/voz de una manera muy original. El texto es asumido y compartido globalmente por todas las voces, a modo de melodía de timbres que pasa por todas ellas. Las palabras del texto no son siempre cantadas completamente por todos, sino que se reparten las sílabas entre las voces. La palabra se convierte así en una especie de melodía textual que circula de voz en voz dentro de una acción de unidad y diversidad. Esta técnica, utilizada de otra manera en obras como *Le Marteau sans Maître*, implica una conexión en el conjunto desde la concentración hacia

un objetivo común pero compartido. La utilización de recursos propios más los asumidos de la historia, supone un nuevo y gran impulso a la relación texto/música, en constante transformación vital. Además es un recurso anterior a la electroacústica, desde el punto de vista espacial, puesto que la melodía va "pasando" por zonas diferentes del espacio sonoro y físico.

Al igual que el trabajo anterior sobre Schoenberg, en éste, la voz como recurso instrumental, no se aborda desde la enorme dificultad de escritura que tiene Boulez. Esto haría imposible un acercamiento de tipo activo y práctico a esta música. En esta actividad se puede abordar la temática desde el simple juego de repartirse, entre una o varias personas o grupos, una palabra, en la que alternativa o desordenadamente van participando. Entre todos se construye una palabra, un texto, un poema. El proceso puede enriquecerse, añadiendo algún elemento nuevo, en función de la disposición y las posibilidades del grupo,. Posibilidades para esta pequeña obra que nos acerquen al modelo, pero siempre con significación propia como pieza musical con entidad independiente y no como ejercicio, pueden ser:

- Utilizar el parámetro altura de una manera fija o variable.
- Recurrir a la voz en parlato o hablado/ cantado.
- Establecer una flexibilidad en el tempo.
- Utilizar diferentes intensidades.
- Dar un doble sentido a la lectura (palabras al revés).

Al igual que en el primer modelo, al niño se le sugiere que utilice todo su potencial expresivo desde el cuerpo y la acción interpretativa; eso sí, ahora mucho más unida a una acción colectiva que individual. Siguiendo las ideas de la pedagogía actual, hacer que vivencie desde él mismo todos los aspectos que serán transformados más adelante en conceptos.

De la misma manera como en la obra anterior, y como idea de culturización constante, se le invita al niño a la audición de la obra de Boulez sobre la que se ha trabajado, o de otras de características similares, o bien de autores en que se perciba este tipo de recurso vocal con el texto. Igualmente, puede enlazarse esta idea de continuidad desde el reparto, con audiciones que se basen en la melodía de timbres, a través de obras del propio Schoenberg, *5 piezas para orquesta*, de miembros de la 2ª Escuela de Viena, o la mencionada anteriormente: *Le marteau sans Maître* de Boulez;

cualquier otra en esta línea servirá. Es decir, desde el juego se le invita a la reflexión y al conocimiento, como algo casi propio, de motivos estéticos que le ayuden a entenderse a sí mismo y al entorno que le rodea.

The figure shows two musical staves with notes and lyrics. The first staff has notes for 'TO DO_EL DEL O JOS' and the second staff has notes for 'TO DA_EL GUA BA TO'. Each staff has four numbered lines of lyrics below it.

1) TO DO_EL DEL O JOS
 2) TO MAR BIÓA TUS JOS
 3) TO CO MAR SU JOS
 4) TO LOR DEL JOS

1) TO DA_EL GUA BA TO
 2) TO A GUA DEL MI TO
 3) TO MAR LLAN TO
 4) TO MAR JÓA TO

Fig. 4.4 Adaptación didáctica (P. Boulez)

En el tercer modelo, basado en los trabajos de Luciano Berio, esencialmente desde su obra *Secuencia III*, para voz, se profundiza aún más en la relación texto/voz/música, llegando a la base de la palabra, a la raíz fonética. En este contexto, no interesa tanto el significado semántico como la sonoridad propia de la palabra y el fonema. De alguna manera se niega el lenguaje en favor del valor tímbrico y sonoro de la voz.

En la conferencia de L. Berio dictada en el Instituto Italiano di Cultura de Madrid el 11 de junio de 2001, Berio se refiere a dos comportamientos existentes en su

obra *Secuencia para voz*. Uno, el del texto y otro, el del cantante. El texto aparece partido, con recursos fonéticos y se combina con gestos vocales del cantante. Algunos de estos gestos, como la risotada, vienen a establecer un funcionamiento temático. La voz es utilizada en emisiones diferentes donde casi nunca aparece la forma habitual de cantar. Incluso llega a decir que para él la cantante tiene prohibido cantar como cantante de ópera o de cámara.

Al mismo tiempo, esta puerta abierta por Luciano Berio, supone un acicate hacia una investigación sobre las posibilidades del recurso vocal. Esta búsqueda puede, por una parte, ser dirigida y ofrecer los modelos sonoros sobre los que experimentar. Pero mucho más interesante resulta dejar que todo el colectivo, tanto en grupo como individualmente, realice un intento de probar con su voz, opciones múltiples de sonidos, ayudados por las posibilidades auxiliares del cuerpo.

Este procedimiento conecta con una idea creativa de la música que no es meramente repetitiva e imitativa. Es decir, el niño crea sus propios materiales, los prueba, los analiza, los compara, los critica y los utiliza o no según su propio criterio. Es un modelo más experimental que teórico, en el que el contacto con la materia sonora debe ser constante y de una manera activa.

De la misma manera, se pueden elaborar, si se necesitan, propuestas propias de grafía de los gestos sonoros elegidos. La grafía debe tener una función y, si no es necesaria, no debe utilizarse, ya que supone una barrera entre el intérprete y la producción. Sólo como modelo para recordar algo complejo o como función estética tendrá sentido su utilización. El niño encuentra así una coherencia en el significado de la escritura musical, en la que ésta no es un fin en sí misma, ni un objetivo básico de la educación, sino un medio útil para el lenguaje musical.

Al igual que en las actividades anteriores el resultado final puede ser una elaboración del propio grupo, algo más dirigido, o un resultado final mixto; en este último caso, se trataría de una propuesta inicial sobre la que se realizaría una transformación a sugerencia del grupo. Esta decisión debe dar lugar a algo propio y con valor único, excluyendo un tipo de trabajo experimental pero vacío de intencionalidad estética.

Resulta muy interesante mostrar cómo está escrita *Secuencia III*, tratando de seguirla y entenderla, en la certeza de que estamos ante una propuesta gráfica muy diferente a la tradicional. Los nuevos modelos de tratamiento musical, necesitan nuevas formas de plasmar por escrito las ideas que contienen. Esto no es nada nuevo, pues en la

El cuarto y último modelo propuesto al grupo de trabajo está basado en uno de los grandes compositores del siglo pasado y actual: **Georgy Ligeti**. Nos referimos en concreto a su obra *Lux Aeterna*, para 16 voces mixtas; en ésta se da un tratamiento espacial al sonido. Se trata de un complejo tejido de texturas que se mueven en diferentes regiones desplazándose como masas en lugar de líneas melódicas o contrapuntos. Es una idea de pequeñísimas transformaciones de los bloques sonoros que muy lentamente, casi de forma imperceptible, van cambiando de estado y de color.

Este recurso, aparentemente magnificado, se basa en lo individual. Cada línea es propia y diferente a las demás; ocurre que la división de las voces es tan elevada que el resultado individual queda encubierto por el general o la masa. En *Lux Aeterna* la división es máxima con 16 partes, 16 voces reales, no siempre todas a la vez. En otras obras como *Atmósferas*, se llega incluso a 64 partes reales. Esto da idea del tipo de escucha que requiere esta música, donde lo particular de una voz queda absorbido, embutido, irreconocible, en una masa de registros, timbres o dinámicas.

Al igual que en los autores trabajados anteriormente, la dificultad y densidad de las obras en Ligeti, sobre todo en las alturas por su entonación, hace que estén muy alejadas de la posibilidad de interpretación en el aula escolar. Por otra parte es una música donde la necesidad de la partitura es evidente: es muy compleja la memorización de las líneas individuales así como su ubicación rítmica sin la presencia de la referencia escrita.

No obstante, se puede realizar una actividad de aproximación, divertida, e incluso de resultados sorprendentes, sin necesidad de recurrir a la lectura musical. Esta misma idea de lo individual puede conseguirse también desde la libertad, y teniendo como objetivos esenciales parámetros más asequibles como la dinámica, dejando otros al libre albedrío del alumno. Basta darles consignas sencillas como:

- No cantar la misma nota de las personas que tengamos al lado.
- Emitir sólo los sonidos que un supuesto director sugiera a través de gestos previamente acordados.
- Utilizar sólo determinadas vocales
- Utilizar siempre una dinámica en *pp*.
- Moverse en espacios interválicos muy pequeños.

Estas opciones pueden realizarse desde la inmovilidad del grupo o desde el movimiento escénico en el espacio disponible. También podemos realizarlo sobre un pictograma basado en líneas, como idea exclusiva de tiempo o duración.

Para la interpretación de esta forma de partitura se debe llegar a acuerdos, en función del momento o de la obra, sobre el tratamiento de los diferentes parámetros. Respetando las características de la obra, o sea para acercarse lo más posible desde una versión simplificada, se aconsejan los siguientes criterios:

- Duración: Valores muy largos a través de una lectura horizontal muy lenta.
- Altura: Cada parte realiza un tratamiento libre procurando mantenerse a intervalos muy cercanos con los vecinos.
- Intensidad: Siempre muy suave y sin que se noten las entradas o salidas del grupo.
- Timbre: Preferentemente vocales oscuras con una articulación muy ligada y muy pocas consonantes. Son interesantes las "s", muy suaves, en los finales.

Con las líneas el pictograma puede tener el mismo tratamiento relativo en cuanto al aspecto temporal de *Lux Aeterna* de Ligeti. Es decir la proporciones temporales pueden ser similares. Este material puede servir, al mismo tiempo, de guía para la escucha dirigida de la obra. Es una manera diferente de entender una partitura o medio gráfico para conocer las obras musicales.

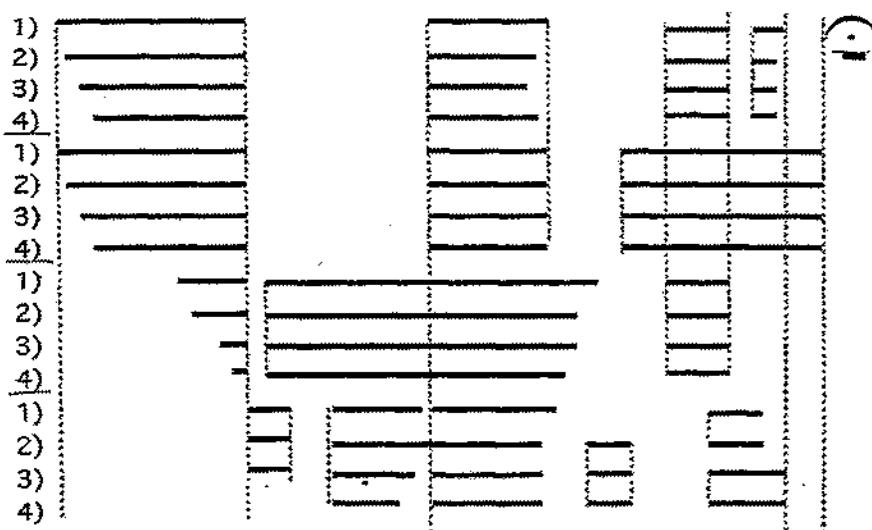


Fig. 4.6 Adaptación didáctica (G. Ligeti)

Estas cuatro propuestas sonoras cubren un espacio estético suficiente de las tendencias musicales de este siglo para una tesis de este tipo. Vista la situación comentada en páginas anteriores sobre la educación musical en nuestro país, suponemos - pensamos - una novedad musical respecto de lo que habitualmente realiza el niño en el aula de Educación General.

Creemos además que estos cuatro recursos musicales abren al niño a un mundo sonoro de una manera libre y crítica, lo que entendemos facilitaría el contacto con otras músicas. Cualquier otra propuesta aplicada con la seriedad necesaria podrá ser asumida sin ninguna dificultad en el aula de educación musical.

Podría echarse en falta la ausencia de alguna actividad con recursos informáticos y electrónicos, ya utilizados por compositores de la misma generación de los vistos como Stockhausen. Ello hubiera necesitado de unos medios materiales fuera del alcance de esta tesis. Pensamos que esta investigación con medios informáticos, cada vez más avanzados y que evolucionan a una velocidad vertiginosa, queda para otro trabajo de este tipo y quizá para otra persona.

El resto del tiempo en las sesiones de trabajo de campo, se ha dedicado a trabajar sobre **entonación interválica pura**, es decir sin condicionamientos funcionales de la tonalidad. Aunque en las actividades anteriores sobre los cuatro modelos vocales, se realizaba un proceso didáctico que facilitara el encuentro del niño con estos nuevos materiales, en la acción sobre entonación interválica nos hemos limitado a ejercicios - para entendernos - "puros". En ningún momento se ha intentado un proceso paralelo que motivara especialmente al grupo. Cada día se realizaba un trabajo monográfico sobre un intervalo y se repasaban los vistos en días anteriores. En todo caso, nunca se mezclaban dos intervalos distintos.

Cada intervalo era expuesto y desarrollado en dos variables melódicas con el siguiente dibujo:

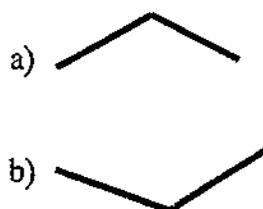


Fig. 4.7 Entonación interválica (variables melódicas)

Es decir, en a) un proceso ascendente que retrocedía a su punto de origen, y en b) lo contrario: un giro descendente que retrocedía ascendiendo a su nota de origen. Los dos modelos eran transferidos para ser entonados desde diferentes niveles de altura. En estos casos, como ya se comentó anteriormente, se evitaba cualquier posible referencia tonal que pudiera modificar el tipo de pensamiento sugerido a modo de medida precisa.

El proceso constaba tres fases esenciales:

- a) Fase de imitación directa con apoyo instrumental del piano.
- b) Fase de imitación directa sin apoyo instrumental.
- c) Fase de creación, por parte del grupo, del gesto interválico desde varios puntos de partida.

En la fase a) el modelo era tocado para que el grupo posteriormente lo imitara entonando doblado por el piano.

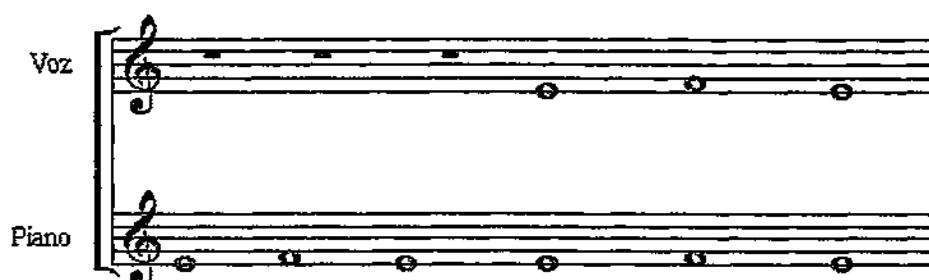


Fig. 4.8 Entonación interválica (fase a)

En la fase b) se repetía prácticamente la anterior pero no se doblaba al grupo durante la entonación.

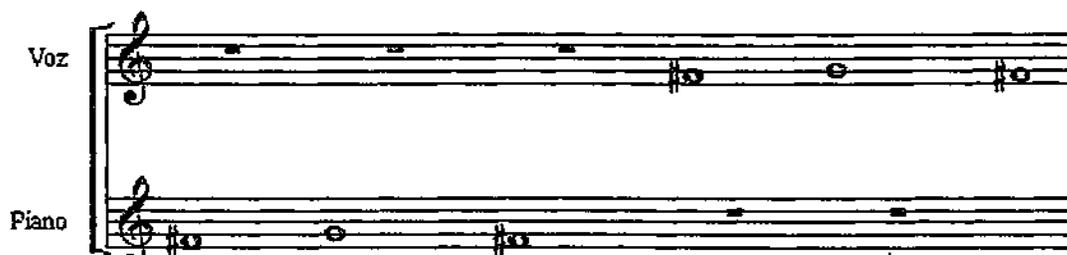


Fig. 4.9 Entonación interválica (fase b)

En la fase c) se tocaba el giro propuesto desde una altura al azar, que posteriormente debía ser construido por el grupo desde nuevas alturas propuestas. Normalmente, salvo necesidad, no volvía a tocarse el modelo original, sólo las distintas notas de partida.

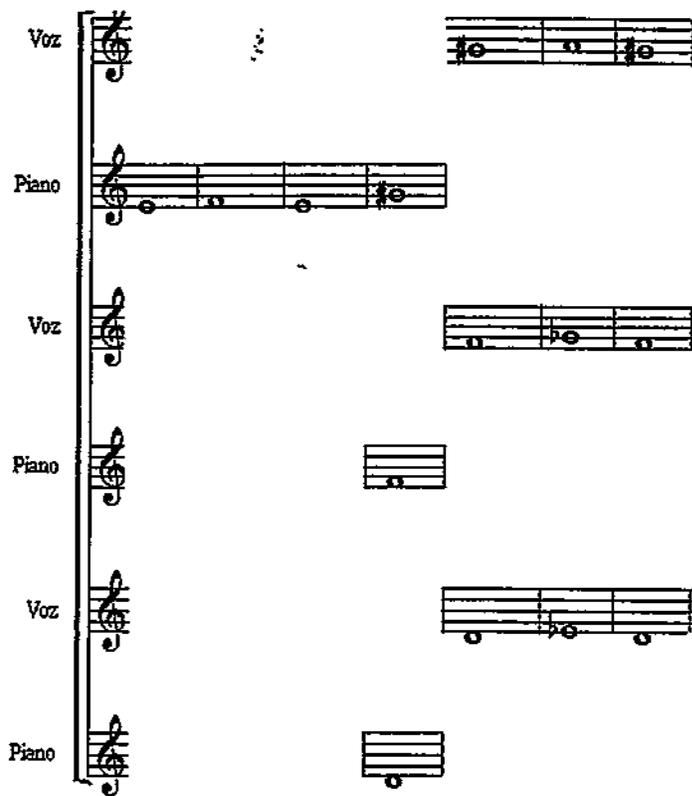


Fig. 4.10 Entonación interválica (fase c)

Un proceso que llevaría por tanto esta estructura:

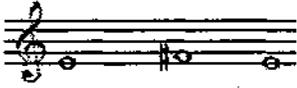
Escuchar-Memorizar-Escuchar nueva altura-Pensar nuevo modelo- Reproducir

El orden en la exposición y trabajo con los intervalos era incrementado en cada nueva sesión. Comenzando por el intervalo más pequeño, es decir 1 semitono, cada día se incorporaba el intervalo mayor siguiente:

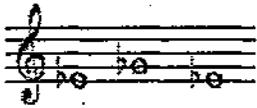
1 semitono



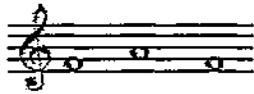
2 semitonos



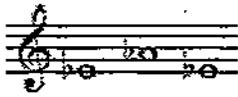
3 semitonos



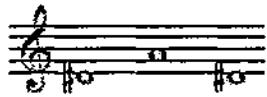
4 semitonos



5 semitonos



6 semitonos



7 semitonos



Fig. 4.11 Ordenación interváltica (ejemplos)

Como puede comprobarse no se llega a utilizar los intervalos mayores de 7 semitonos. Consideramos que ir más allá de esta distancia en una tesis de este tipo, excedía los límites de dificultad superables por el grupo de alumnos. Los intervalos amplios, con excepción de la octava, resultan muy complejos en un período de experimentación tan breve. Además, pensamos que con los expuestos atrás se cubren las expectativas de nuestra investigación.

También surgió la duda de incorporar o no el tritono, o 6 semitonos, por la dificultad y ambigüedad de este intervalo. Decidimos finalmente incluirlo para continuar el proceso de añadir siempre un semitono, puesto que sí considerábamos que debía contemplarse el intervalo de 7 semitonos. Por otro lado, el intervalo de 6 semitonos, dadas sus características sonoras, ha sido uno de los más utilizados en muchas de las obras de la música del siglo XX.

El orden es, como se puede observar, muy diferente al que establecen normalmente los tratados de entonación que normalmente están en el mercado. En éstos hay una preferencia por los intervalos más conectados con la tonalidad y muy presentes en las canciones populares infantiles, 3ª m, 5ª J, por una necesidad, completamente lógica dentro del modelo tonal: que el sonido referencia o tónica, aparezca lo antes posible. También hay una preferencia por empezar por intervalos amplios y bien diferenciados en lugar de hacerlo por los más pequeños. De esta manera se construye desde un apoyo sobre el que gira todo. El problema es que un proceso educativo basado exclusivamente sobre el modelo funcional de la tonalidad, puede dificultar el acercamiento a otras músicas que no estén basadas sobre estos ejes; de este modo parece que éstas no tienen un sentido constructivo igualmente lógico. En nuestro estudio el niño construye cada vez distancias interválicas mayores.

Pero volviendo al modelo sobre la tonalidad, esto parece correcto en un sistema basado en la tonalidad y en regiones culturales con poca base en la modalidad. Este modelo centroeuropeo ha funcionado con rigor y acierto en los países de aquellas áreas. Sería un buen tema de debate y reflexión, plantearse si este modelo funcionaría también en determinadas zonas culturales, con un rico bagaje cultural en los modos y en determinados intervalos musicales. Lamentablemente la fuerte implantación de algunos sistemas pedagógicos de estos países, junto a la mala adaptación por parte de algunos pedagogos musicales, ha supuesto una verdadera imposición de culturas musicales basadas en tradiciones musicales diferentes. Un ejemplo claro en nuestro país sería el de Andalucía; tiene modelos propios muy arraigados, sobre todo en la tradición de la

música flamenca y popular. Sabemos que a ella se adaptan con dificultad los modelos de la tonalidad, mientras que los determinados giros melódicos – incluso inferiores al semitono- son asumidos con toda naturalidad debido a la influencia de la cultura árabe. Pero esto se sale del tema de esta tesis y debería ser analizado desde otra perspectiva.

5.- HIPÓTESIS Y PROCEDIMIENTO

Dos son nuestras hipótesis básicas. En primer lugar, creemos que los niños inicialmente, es decir, antes de recibir las primeras enseñanzas musicales son más sensibles a propuestas de estéticas contemporáneas y comprenden mejor la música actual que después de varios años de escolarización. En definitiva creemos que la educación les impone unos moldes, esencialmente por la tonalidad, que les aleja de la música del siglo XX

En segundo lugar, suponemos que un programa de enseñanza que se ocupe de los nuevos recursos musicales, así como un proceso, incorporado al de la tonalidad, de educación melódica en el que la funcionalidad tonal no esté presente, podrá mostrar que es posible mejorar su comprensión de la música contemporánea e incluso puede favorecer a la educación tonal mucho más específicamente que la enseñanza musical tradicional.

Teniendo en cuenta las características del niño, a través de un proceso pedagógico globalizado desde las metodologías sobre música últimas, hemos pretendido realizar una investigación sobre la relación del niño en edad de E. Primaria, con la música del siglo XX, también llamada, demasiadas veces, música contemporánea. Este estudio está cimentado en tres aspectos: la música como hecho antropológico y cultural, la psicología, y la pedagogía. Estos tres hechos se fusionan por la utilización de la voz como instrumento de desarrollo musical y personal. Ésta es una herramienta esencial del trabajo, por muchas razones, que enlaza profundamente con estas bases.

De entrada, entendemos que la relación del niño con los lenguajes musicales del siglo XX puede ser beneficiosa, facilitando y ayudando al proceso de desarrollo personal y académico de éste, y mejorando al mismo tiempo el desarrollo de las aptitudes y actitudes ante la música de cualquier época y procedencia.

Para contrastar la primera hipótesis se realizó una primera investigación con 144 niños de 6 a 12 años. A estos niños se les aplicó tres cuestionarios en los que pudieran observarse y analizarse objetivamente dos aspectos básicos:

- 1.- La comprensión, expresada como actitud, ante el lenguaje musical contemporáneo, es decir: respuesta de aceptación o no de los modelos.

2.- Las aptitudes musicales del niño ante los modelos actuales comparados con los tradicionales.

Estas cuestiones se describen con detalle en los capítulos 7 , junto al resultado del análisis de datos.

Para contrastar la segunda de nuestras hipótesis, se realizó un segundo estudio como un grupo heterogéneo (25 niños y niñas de 6 a 15 años), de alumnos pertenecientes a una actividad coral de una escuela de música, a quien se les aplicó inicialmente los mismos cuestionarios (pretest). Posteriormente se realizó un trabajo didáctico con material de música actual (9 sesiones de 1 hora), para, al finalizar éstas, volver a pasar los cuestionarios (postest) y poder observar los cambios en los comportamientos musicales, así como en sus habilidades.

Como veremos en el capítulo siguiente, el primer aspecto, la actitud, se analizaba desde dos pruebas con nueve cuestiones o modelos musicales. En el primero, los niños respondían a estos objetos sonoros (modernos y tradicionales) sobre su grado de satisfacción o agrado con respecto a éstos. En la segunda prueba, desde los mismos objetos sonoros, los niños debían relacionar cada modelo sonoro con una de las dos imágenes que tenían en el cuestionario. Estas imágenes, de Monet y Kandinsky, representaban un paisaje figurativo y una figura abstracta.

Por tanto, con estos dos tests se analiza la actitud estética, normalmente con muchos prejuicios mal utilizados, ante modelos sonoros y, por otra parte, se intenta ver la asociación que el niño hace entre sonido y pintura sobre modelos tradicionales y de "vanguardia". Asociación que suele ser estereotipada, generalmente debido a la propia educación, y carente de criterios propios y personales.

La tercera prueba intenta analizar las aptitudes de los niños ante los aspectos auditivos, desde modelos interválicos atonales y en algunos casos comparando modelos melódicos tonales y atonales. En él se intenta observar , desde la imitación directa, pero alejada de referencias funcionales de la tonalidad, la memoria musical de intervalos puros y la respuesta ante fragmentos cortos pero de estéticas, para entendernos, contrarias.

También, aunque esto resulta más difícil de objetivar en algunos casos, se intentó analizar las respuestas ante modelos mixtos que pudieran contemplar actitud y aptitud, a través de dos actividades de improvisación con modelos diferenciados. Desde estas improvisaciones era posible establecer la disposición tanto auditiva como

receptiva del niño ante la música. Ni que decir tiene que esta propuesta contenía demasiadas connotaciones que la sometían a un riesgo constante de incertidumbre. Es decir: bloqueos y vergüenza de los niños, precipitación, falta de hábito en esta acción, no comprensión, falta de espontaneidad, etc. No obstante con el grupo de trabajo, al pasar el segundo test, pudieron realizarse interesantes observaciones que seguramente estuvieron ocasionadas por las sesiones de experimentación.

Los resultados obtenidos fueron posteriormente analizados estadísticamente, comparando varias variables. Por una parte se ha realizado el análisis desde el punto de vista global con la totalidad de niños. Es decir cada punto ha sido valorado y estudiado en porcentajes de globalidad, que corresponde a la totalidad de los sujetos. Por otro lado se ha realizado el análisis segmentando el grupo en tres franjas correspondientes a la estructura en ciclos del actual sistema educativo (LOGSE). La división por edades correspondía a:

- a) 6-7 años. Primer ciclo de Primaria o 1^º y 2^º curso
- b) 8-9 años. Segundo ciclo de Primaria o 3^º y 4^º curso
- c) 10-11 años. Tercer ciclo de Primaria o 5^º y 6^º curso.

Podía ocurrir que en algunos cursos, con algún alumno repetidor, o con niños en los límites extremos en cuanto al mes de nacimiento (enero o diciembre), no se cumpliera exactamente la correspondencia edad/cursu, pero esto sólo sucedía en casos muy aislados sin tener mayor importancia en el resultado final.

El tercer criterio ha sido el sexo. Este ha sido el motivo de que el estudio se realizara con el mismo número de niños que de niñas.

Por lo tanto cada test ha sido analizado desde tres aspectos: desde el grupo completo, desde la edad y desde el sexo.

Otro camino de análisis ha surgido desde las propias cuestiones. Algunas preguntas, de alguna manera relacionadas, han sido objeto de comparación entre sí. Esto sucedía tanto en preguntas con signo opuesto como la 1 y 2 (acorde mayor y cluster) de los cuestionarios 1 y 2, como con preguntas de alguna manera afines: la 1 y 2 (Intervalo de 2 menor y mayor) del cuestionario 3.

La herramienta o recurso básico de trabajo cuando ha sido necesario utilizar instrumental, siempre ha sido la voz, pues es el instrumento que nos ha parecido más

interesante y de mayor agilidad de respuesta posible en los niños. Por otra parte, en el trabajo de campo, no sólo ha sido herramienta o recurso, sino que ha sido referencia estética, pues los modelos que se han utilizado han partido de la evolución de la voz en la música del siglo XX.

El análisis realizado en el segundo estudio, el del grupo de intervención, se ha efectuado sólo con la globalidad de los sujetos, es decir, sin diferenciar por edades debido al pequeño tamaño de la muestra por cada edad. Cada ítem ha sido analizado, las dos veces que fueron propuestos, tanto desde cada niño respecto de sí mismo como desde todo el grupo al completo. Esto es lo que permitía observar el peso de las acciones en cuanto a los trabajos del taller, en orden a un cambio de actitudes y a una mejora en el desarrollo del comportamiento musical.

Indudablemente un mayor tiempo de trabajo con el grupo hubiera permitido una mayor claridad en los resultados y una mayor matización en las estadísticas. Pero creemos que con lo realizado puede perfectamente intuirse o deducirse qué ocurriría con una práctica más continuada en esa línea. Por otra parte, como ya se comentó en otro lugar, no ha sido fácil disponer del grupo y de la autorización de sus tutores, para una actividad que en principio es pura experimentación.

En suma, esta tesis pretende defender la necesidad de que el niño del siglo XXI debe ser educado desde las propuestas estéticas de su tiempo. Para ello se han realizado dos vías de investigación. En primer lugar un estudio evolutivo con chicos en edad escolar de 6 a 12 años (E. Primaria), en el que también se han tenido en cuenta diferencias como el sexo, y en segundo lugar un estudio de intervención con un grupo ya existentes de niños de diferentes edades.

Con estos últimos se realizaron previamente los 3 cuestionarios para posteriormente realizar varias sesiones de trabajo didáctico en el que se pusieron en juego recursos de la música del S. XX. Una vez finalizado se volvieron a pasar los cuestionarios mencionados para observar en qué grado había variado la relación del grupo con el objeto de estudio.

SEGUNDA PARTE

6.- ANÁLISIS DEL DISEÑO Y CONTENIDO DE LOS CUESTIONARIOS

En los dos estudios que presentamos en esta tesis se han aplicado tres cuestionarios originales que constituyen un pilar básico. La ausencia de pruebas específicas para la evaluación de la comprensión de modelos musicales contemporáneos ha sido la causa de que necesitáramos crear unos instrumentos propios. Los cuestionarios que se utilizan en la actualidad, la mayoría para las pruebas de acceso a conservatorios, como el test de Ceasore, nos parecen insuficientes. Siempre se estructuran desde las características de la música tonal y desde una respuesta teórica del niño en el que no se incluye la acción. Por tanto alejados de las metodologías musicales del siglo XX basadas más en hacer música de una manera práctica.

6.1 Consideraciones y criterios generales

La elección de modelos sonoros, tanto para los cuestionarios como para el grupo de trabajo, se ha realizado desde criterios que simplificaran su ejecución, imitación o escucha.

En los tests se ha pensado esencialmente en que, dentro de una opción temporal breve, tengan un fuerte significado. Es decir, que el niño pueda realizar su interpretación de una forma inmediata, tras una escucha rápida y directa. Las posibilidades del modelo deben ser percibidas desde la primera escucha, procurando no tener que realizar realizaciones que tiendan a crear confusión, duda y dispersión. Esto garantizaría la concentración máxima en un objeto durante un breve espacio de tiempo. Una opción con modelos largos – es decir que duraran demasiado- correría el riesgo de realizarse de manera mecánica, sobre todo en los últimos items dónde el niño podría llegar de alguna manera saturado y falto de atención.

Cada cuestión o ítem²⁸⁶ busca un análisis específico en la respuesta: lo que representa por sí mismo, pero además es comparado con modelos que son, en principio, de signo opuesto o diferente. Este análisis nos aportará datos sobre los modelos de

²⁸⁶ Para evitar confusión nos referiremos siempre al número de ítem como en el programa estadístico utilizado para el análisis. En la introducción de cada cuestionario indicaremos el número correspondiente.

educación y sobre la mayor o menor apertura de las ideas estéticas que se están llevando en las aulas.

En casi todos los modelos el recurso esencial, sobre todo si lo tiene que utilizar el niño como instrumento de respuesta, es la voz. Únicamente debe utilizar las palmas en dos momentos pensados con el lenguaje rítmico. Entendemos que sólo desde un instrumento de fácil manejo pueden obtenerse respuestas sinceras e intuitivas. Cualquier otro que necesitara un dominio técnico previo, supondría un obstáculo, quizá insalvable, en el mundo de la Educación Primaria.

6.2 Cuestionarios

6.2.1 Cuestionario I

Este test intenta establecer la actitud del niño ante modelos tradicionales y modelos novedosos para él. No se trata de evaluar las condiciones musicales del niño, sino de ver en qué escala de valores sitúa los diferentes modelos sonoros. La respuesta del niño únicamente debe señalar el mayor o menor grado de aceptación de las distintas propuestas. Las respuestas deben ser lo más espontáneas posibles sin llevar a ninguna reflexión profunda que pueda confundir su propia opinión; tal vez en los ejercicios colectivos pueda aprovechar las respuestas de los otros encuestados. Por este motivo, los distintos ítems no deben ser repetidos incansablemente hasta que el niño encuentre una respuesta. Sólo el primero puede ser realizado más de una vez – en ningún caso más de 3 – en atención a que el alumno podría no estar centrado por tratarse del inicio del cuestionario.

Desde las distintas preguntas se intenta realizar un análisis de la respuesta ante los modelos más actuales (2, 3, 5, 6, 8 y 9) utilizando recursos que contengan todos los parámetros y los propios de los nuevos lenguajes (disonancia, cluster, atonalidad, etc.). Igualmente, más en una búsqueda de análisis comparativo, se utilizan los modelos de la tradición (1, 4, y 7). Esto permitirá observar los datos por separado y comparando entre ítems que tengan una relación o contraste.

Item nº1



Fig. 6.1 Cuestionario 1 (acorde perfecto mayor)

En este prime item se utiliza, como gesto sonoro, el acorde mayor que es un modelo enormemente significativo de la música tonal. Tocado una vez (máximo tres por ser la primera cuestión) representa la estabilidad, la armonía, el concepto tradicional de consonancia, etc. Para el niño, en principio, supone lo conocido, lo habitual, lo que le gusta y , psicológicamente, lo que espera. Es decir es el pensamiento en el que ha sido educado y en el que normalmente está rodeado por la presión social.

Item nº2

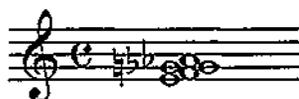


Fig. 6.2 Cuestionario 1 (cluster de semitonos)

Este item con un “cluster” de semitonos, es decir duro o fuertemente tenso, también tiene una fuerte significación dentro del mundo de la vanguardia. Entendido como un concepto arquetipo, que no real en muchos casos, supone tensión, inestabilidad, disonancia, agresividad, modernidad, etc. Para el niño, con una educación basada en la tradición, supone un rechazo, lo desagradable, la sorpresa, lo desconocido, y lo que está fuera de la idea de “normalidad”. En principio, desde un punto de vista clásico, comparado con el acorde mayor, supone su estado opuesto. Normalmente el grupo en general, sobre todo los mayores y por tanto más atados a la educación clásica, no dudan sobre su opinión al respecto.

Item nº 3

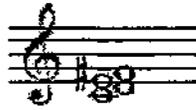


Fig. 6.3 Cuestionario 1 (cluster de tonos)

Este agregado de tonos, muy habitual en ciertas música sobre todo francesas de principios y mediados de este siglo, se sitúa en una frontera intermedia entre el acorde y el "cluster" de semitonos. No tiene tensión pero tampoco es estable, no es disonante pero tampoco consonante. Supone una especie de calma tensa debido a la ausencia de semitonos. El niño, al contrario que en los dos modelos anteriores, se siente dubitativo, no sabe si le gusta o le atrae, o si está "bien o mal" dentro de lo que ha recibido como educación en la escuela. Sus dudas se parecen a las que tenía San Agustín: sienten que algo les atrae pero, debido al peso de la educación y del entorno social, no están seguros si eso es correcto.

Item nº 4



Fig. 6.4 Cuestionario 1 (fragmento tonal)

Este modelo melódico tonal, con su punto de tensión, su eje tonal, su punto final de tranquilidad, está conectado con el ejemplo nº 1 del acorde. Es lo establecido, lo correcto, lo conocido, familiar y seguro. Define al mundo clásico en el que el niño es normalmente educado. Todo está en su sitio y nada genera preocupación o desequilibrio. El niño se reconoce inmediatamente en este modelo tan habitual en su aula de educación musical, como en el entorno social de televisión, cine, música de consumo, etc. Las respuestas, salvo alguna excepción esperanzadora, señalan este modelo como suyo.

quedado relegados a un plano de igualdad con los dos restantes (intensidad y timbre). Se busca así motivar lo que el proceso histórico de la música se planteó en el siglo XX: todos los parámetros pueden ser utilizados en condiciones de igualdad. La altura y el ritmo son elaborados de formas diferentes a la ordenación en escalas y compases.

Item nº 7



Fig. 6.7 Cuestionario 1 (ritmo cuadrado)

En conexión con la pregunta nº 4, este gesto rítmico es muy habitual en el mundo sonoro del niño. La estructura de compás, con valores rítmicos simples desde una pulsación regular, le indican al alumno un modelo muy familiar. Es un modelo de referencia en muchas de las actividades rítmicas del aula como imitación, acompañamiento, ostinato, etc.

Item nº 8



Fig. 6.8 Cuestionario 1 (gesto rítmico aleatorio)

En oposición al modelo anterior, éste busca una similitud con el item nº 5, pero desde el aspecto rítmico. La ausencia de pulso notorio y la irregularidad en la aparición de las figuras, desconciertan al niño sobre el orden que lleva el gesto. La propuesta obliga a un desarrollo interno del oído que necesita un elemento que genere el orden

sobre el que se construye el gesto. El niño intenta colocar el modelo rítmico un poco al azar, pero sin orden interno.

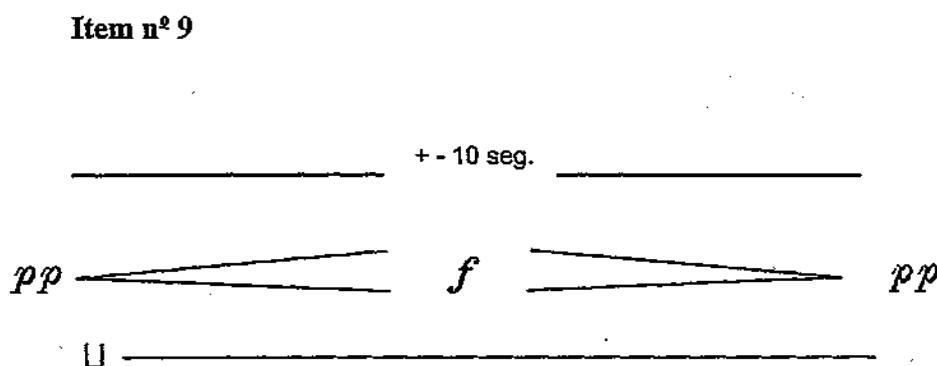


Fig. 6.9 Cuestionario I (efecto dinámico)

En conexión con el nº 6 este ítem plantea un gesto en el que el valor dinámico es el principal. Los valores rítmico, de altura, y de timbre, si bien están presentes como es inevitable, quedan relegados a un plano de acompañamiento al efecto de regulador ascendente y descendente. Se intenta fijar la atención del niño en parámetros que siempre son aparcados manteniéndolos en una función meramente subordinada a los principales según la tradición: ritmo y melodía.

6.2.2 Cuestionario II

Este segundo test intenta establecer la actitud del niño ante modelos tradicionales y novedosos pero comparados con dos modelos pictóricos contrastados. Se busca analizar qué posible asociación encuentra el niño en los modelos sonoros anteriores y con cuál de las dos imágenes pictóricas los cree más relacionados. Es decir si el modelo *x* tiene un paralelismo con el cuadro A o B. Se realiza una reflexión para saber si parte de la educación visual está sometida a los mismo arquetipos que la educación musical. Las respuestas también deben motivarse desde la mayor espontaneidad sin que el niño, en ningún caso, se sienta sometido a algún examen o acertijo pensando que existe una única respuesta correcta. Esto puede tensar el pensamiento espontáneo e intuitivo. Por esta razón, tampoco aquí los distintos ítems,

deben ser repetidos incansablemente hasta que el niño decida dónde situar su respuesta. Incluso el primer ítem de este cuestionario, que ya fue sonorizado en el test nº 1, debe ser tratado como las restantes cuestiones, sin repeticiones.

Por una parte, las distintas preguntas intentan realizar un análisis de la respuesta ante los modelos más actuales (2, 3, 5, 6, 8 y 9) en relación con el cuadro de Kandinsky, *Composición IV*, de 1911. Por otra parte, más en una búsqueda de análisis comparativo, se utilizan los modelos de la tradición (1, 4, y 7) que en principio pudieran parecer más relacionados con el cuadro de Monet, *El estanque de nenúfares*, de 1899. Es decir los dos cuadros reflejan una estética diferente: figurativo en Monet con un paisaje reconocido, y abstracto en Kandinsky, con una serie de recursos en el trazo y el color con mucha fuerza y movimiento.

Puesto que no existe una conexión objetiva entre música y pintura, este cuestionario intenta, sobre todo en la segunda realización del test con el grupo experimental, que la actitud crítica en las dos artes sea personal y libre de prejuicios y no sujeta a opiniones de feo o bonito. Es decir, ¿por qué no, un acorde mayor pueda relacionarse con el cuadro de Kandinsky?. Para nosotros, cada modelo tiene su propio orden, pero desde distintos puntos de partida.

Ítem nº 1



Fig. 6.10 Cuestionario II (acorde perfecto mayor)

Aunque es la primera pregunta, y el niño puede encontrarse algo despistado sobre qué debe hacer, el tipo de respuesta seguramente relacionará más el acorde con el cuadro figurativo. No obstante quizá porque este tipo de pensamiento mixto no ha sido planteado en demasiadas ocasiones, el niño puede sentir dudas sobre qué relación marcar.

Item nº 2

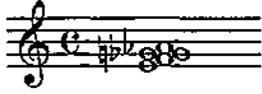


Fig. 6.11 Cuestionario II (cluster por semitonos)

En contraste con el anterior, seguramente al oír este modelo sonoro no sólo tendrá clara la respuesta de este item sino también la del anterior. Parece un comportamiento clásico el relacionar disonancia con arte abstracto y consonancia con figurativo.

Item nº 3



Fig. 1.12 Cuestionario II (cluster por tonos)

La suavidad de este agregado planteará seguramente dudas la imagen con la que relacionar este modelo sonoro. Su tensión neutra puede inclinar la relación con una u otra imagen.

Item nº 4



Fig. 6.13 Cuestionario II (fragmento tonal)

Aunque aquí la relación del modelo sonoro con la imagen figurativa es difícilmente explicable, la familiaridad de los modelos, inclinará seguramente la respuesta del niño hacia una conexión entre ellos.

Item nº 5



Fig. 6.14 Cuestionario II (fragmento atonal)

Con este ítem se plantea un proceso a la inversa del anterior, salvo que alguien sienta otras posibilidades, en el que la dificultad de retención de la melodía se asociará posiblemente con la imagen abstracta.

Item nº 6

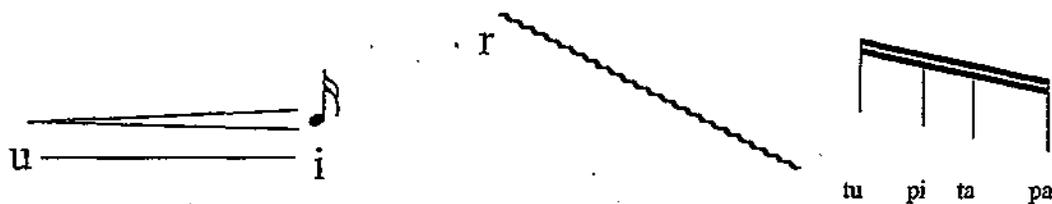


Fig. 6.15 Cuestionario II (desarrollo vocal tímbrico)

En este modelo sin preponderancia melódica, el niño perderá sus referencias esenciales y notará una especie de vacío sin explicación, sobre la misma definición de música.

Item nº 7



Fig. 6.16 Cuestionario II (ritmo cuadrado)

Con este gesto se recupera lo familiar, lo seguro, lo conocido y reconocible. Estará que seguramente se asocie con la imagen figurativa.

Item nº 8

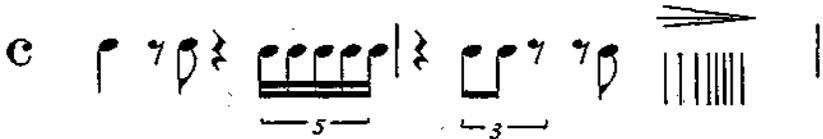


Fig. 6.17 Cuestionario II (gesto rítmico aleatorio)

Con este modelo rítmico se intenta ver si la ausencia aparente de orden temporal visible/audible, puede entenderse como un modelo abstracto o figurativo.

Item nº 9

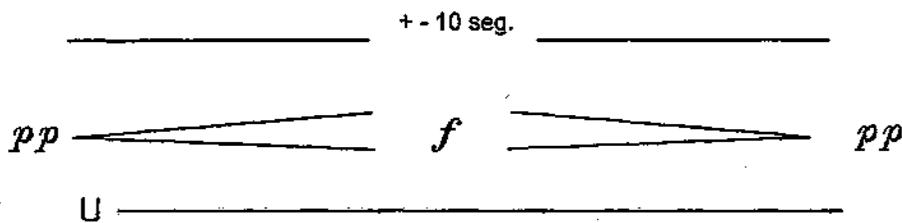


Fig. 6.18 Cuestionario II (efecto dinámico)

Al igual que en el item nº 6, la ausencia y ocultación de los parámetros básicos puede generar dudas en la decisión de la respuesta.

Por tanto el Cuestionario nº 2 pretende, desde los mismos objetos sonoros utilizados con el Cuestionario nº 1, establecer una correspondencia posible entre imagen y sonido. Entendemos esta correspondencia como algo subjetivo, pero que sin embargo puede darnos alguna serie de datos interesantes para nuestra investigación.

6.2.3 Cuestionario III

Mediante este cuestionario sí que se intenta valorar las aptitudes musicales del niño. Al igual que en los dos anteriores (1 y 2), se utilizarán materiales más actuales, es decir no tonales, y alguno del lenguaje tradicional. Con ello podremos observar tanto el análisis individual de cada una de las propuestas como el comparativo en respuestas de tendencia similar (1.1 y 1.2) u opuestas 1.3 y 1.4).

El niño sólo deberá utilizar recursos instrumentales sencillos, principalmente la voz y percusión corporal. De esta manera evitamos la dificultad que supondría el manejo de algún instrumento musical concreto. Con la utilización de la voz nos servimos además de recursos propios de la música vocal de siglo XX.

El niño debe responder desde ejemplos imitativos o a través de la memorización; desde al recurso al pensamiento musical interior debe reconstruir algún modelo propuesto. Son siempre esquemas sencillos que tendrán una calidad en la respuesta en consideración al entorno educativo en el que se ha movido el niño. Esto no quiere decir que determinados intervalos sean para el niño y el adulto más complejos que otros. También hay que tener en cuenta las dificultades naturales del niño, como la tesitura vocal y el registro, donde se encuentra más cómodo.

Se ponen en juego los cuatro parámetros habituales del sonido: duración, altura, intensidad y timbre.

Las cuestión 1 sobre Intervalos/Auditivo versa sobre la altura. El 1.1 y 1.2 sobre interválica desligada de funciones, podríamos decir interválica pura, y el 1.3. y el 1.4. sobre melodías tonales y "atonales".

Las cuestiones 2, 3 y 4 se basan en los parámetros intensidad, timbre y duración. Los dos primeros sobre recursos propios del siglo XX y el rítmico con dos modelos contrastados.

Finalmente, la última cuestión, la nº 5, intenta analizar un aspecto muy difícil de objetivar: la creatividad del niño. Se parte de dos bases diferenciadas. Una típicamente escolar, un bordón de 5ª justa, y el otro sobre un "cluster" muy tenso o "disonante". Con esta actividad se podrán valorar los recursos generales del niño ante dos situaciones diferentes. Las repuestas en esta cuestión van a estar condicionadas por factores de la personalidad: timidez, bloqueos, no saber de qué va, utilización de recursos propios de cada uno de los acompañamientos, falta de costumbre, etc.

La correspondencia numérica de los ítems es la del recuadro siguiente:

CUESTIONARIO Nº 3

INTERVALOS/AUDITIVO

Imitación: Tocando todo el modelo, reproducir

| | |
|------------|-------------|
| Item n º 1 | 1 Semitono |
| Item n º 2 | 2 Semitonos |
| Item n º 3 | 3 Semitonos |
| Item n º 4 | 4 Semitonos |
| Item n º 5 | 5 Semitonos |
| Item n º 6 | 6 Semitonos |
| Item n º 7 | 7 Semitonos |

Memoria: dando modelo, reproducirlo desde diferentes puntos de partida

| | |
|-------------|-------------|
| Item n º 8 | 1 Semitono |
| Item n º 9 | 2 Semitonos |
| Item n º 10 | 3 Semitonos |
| Item n º 11 | 4 Semitonos |
| Item n º 12 | 5 Semitonos |
| Item n º 13 | 6 Semitonos |
| Item n º 14 | 7 Semitonos |

| | |
|-------------|------------------|
| Item n º 15 | Fragmento tonal |
| Item n º 16 | Fragmento atonal |

DINÁMICA/INTENSIDAD

| | |
|-------------|---|
| Item n º 17 | Reproducir un efecto de regulador ascendente y descendente. |
|-------------|---|

TÍMBRICA

| | |
|-------------|--|
| Item n º 18 | Reproducir un modelo vocal tímbrico breve, pero variado. |
|-------------|--|

RÍTMICO

| | |
|-------------|---|
| Item n º 19 | Reproducir un modelo rítmico sencillo y cuadrado. |
|-------------|---|

| | |
|-------------|--|
| Item n º 20 | Reproducir un modelo rítmico irregular y "descuadrado" |
|-------------|--|

CREATIVIDAD

| | |
|-------------|---------------------------------|
| Item n º 21 | Improvisar desde una base tonal |
|-------------|---------------------------------|

| | |
|-------------|---|
| Item n º 22 | Improvisar desde un planteamiento "atonal/tímbrico" |
|-------------|---|

En la primera actividad sobre Intervalos/Auditivo, Items 1 a 7 (1.1 Imitación: Tocando todo el modelo, reproducir), el encuestador toca un modelo interválico y el niño debe imitar entonando/cantando el gesto propuesto. No hay ningún paso intermedio: el niño escucha lo que suena e intenta reproducirlo con la voz. Se deben tener en cuenta algunas consideraciones que perjudicarían el resultado final del test.

En primer lugar la tesitura del niño. Si en la respuesta se observaran dificultades de este tipo, hay que buscarla y transportarla a la región en la que el niño pueda entonar sin dificultad, dentro de su tesitura natural. Siempre puede haber algún caso especialmente complejo, niños con muy poca tesitura, pero serán minoritarios. La valoración de la respuesta no debe tener en cuenta la calidad vocal de la imitación del niño, sino solamente la entonación del intervalo propuesto. Se deben evitar registros extremos que estén fuera de la tesitura natural de cada niño.

En segundo lugar, en el paso de un intervalo al siguiente, deben evitarse puntos de partida que puedan ser referencias de memoria de una posible funcionalidad tonal que, de alguna manera, "funcionalicen" las respuestas. Por ejemplo: si después de un modelo de 1 semitono, que parte de Mi-Fa, se continúa para 2 semitonos de Do-Re, estaremos incorporando un eje tonal sobre Do. Es mejor moverse en un ambiente de libertad interválica, sin atracciones, que lleve al oído del niño a pensar desde una interválica pura desligada de funciones.

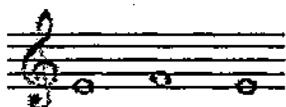
También es aconsejable indicar la sílaba con la que se debería cantar, esto facilitaría posibles dudas y, por otra parte, se centrará mejor en el proceso interválico en sí mismo. Sílabas como "ma, mo, po, pu, tu, etc." facilitan la entonación.

Igualmente, en un intento de simplificación en las respuestas y pensando en la concentración del niño, se ha optado por utilizar en todos los intervalos sólo un tipo de gesto. Un gesto de ascenso y vuelta a sí mismo. Es decir un gesto que contiene el intervalo en las dos direcciones posibles: ascendente y descendente, que permite al niño entender un dibujo claro para todas las propuestas. Como puntos de partida, ténganse en cuenta los vistos para el trabajo de entonación interválica mencionados anteriormente.

La segunda cuestión, Items 8 a 14, (Memoria: dando modelo, reproducirlo desde diferentes puntos de partida), incluye un paso más. Después de tocar el encuestador el intervalo concreto, el niño debe memorizar el gesto, ya que se le propone

entonar/cantar el mismo intervalo desde otra altura diferente. Por tanto el niño debe construir el intervalo desde la memoria interna, con los datos de lo que toca primero el encuestador. Entendemos este proceso dividido en cuatro fases:

a) El encuestador toca:



b) El niño memoriza el gesto sonoro anterior.

c) El encuestador toca una nota diferente o no a la primera:



d) El niño debe reconstruir el gesto interválico desde la nueva nota.



Fig. 6.19 Cuestionario III (modelo para items nº 8 a 14, ejemplo con 1 semitono)

En esta acción es fundamental tener en cuenta lo comentado anteriormente: deben evitarse las referencias tonales que funcionalicen las respuestas hacia un modelo tonal. Por ejemplo: si después de un modelo de 1 semitono, que parte de Mi-Fa, se sugiere la imitación desde Si, estaremos simplificando la respuesta. De otra manera, si sugerimos la respuesta desde Do, estamos provocando una respuesta de 2 semitonos (Do-Re).

En una educación tonal habitualmente no se realiza este trabajo, ya que cuando se trabaja interválica (por ej. de 3ª) se realizan intervalos propios de cada tonalidad: es decir, en este caso, 3ª M o m, no profundizan específicamente en la diferencia. En esta

los parámetros. En este caso la dinámica pasa a primer plano en detrimento del resto. El encuestador debe observar si la imitación del regulador se realiza con una intencionalidad evidente en la duración y el proceso o si, por el contrario, el niño lo imita de una manera superficial fijando su atención en el contenido de los otros parámetros que aparecen en el ejemplo.

Item nº 17

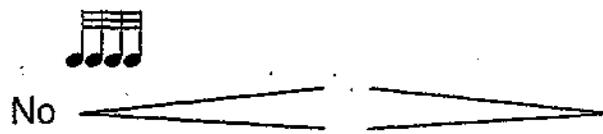


Fig. 6.22 Cuestionario III (Efecto dinámico)

A igual que en el ítem anterior, en el ítem nº 18 (Reproducir un modelo vocal tímbrico breve, pero variado), la observación debe basarse aquí en la imitación del timbre. Es decir, nuevamente con la intención de imitar los efectos vocales más que los otros aspectos secundarios en este caso. Debe intentarse que el tono humorístico del ejemplo no perjudique la realización y concentración del encuestado.

Item nº 18

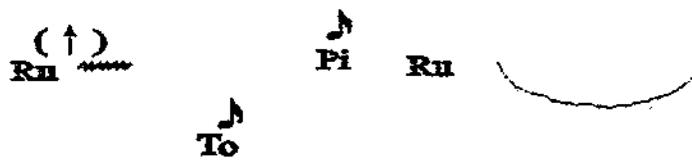


Fig. 6.23 Cuestionario III (Efecto tímbrico)

Los dos ejemplos rítmicos, **Items nº 19** (reproducir un modelo rítmico sencillo y cuadrado) y **20** (reproducir un modelo rítmico irregular y “descuadrado”), se basan en la exteriorización e interiorización del elemento que ordena el ritmo: el pulso. En el primero, el pulso es claramente visible/audible y va acompañado de un ritmo en conjunción o coherente con aquel. En el segundo, en cambio, el pulso es solamente un elemento sobre el que ordenar el ritmo de manera orientativa. En este caso el pulso no está latente, es necesario inventarlo para poder construir y ordenar sobre él el ritmo.

Items nº 19



Fig. 26.24 Cuestionario III (ritmo cuadrado)

Items nº 20

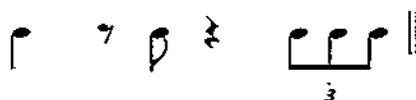


Fig. 6.25 Cuestionario III (ritmo “descuadrado”)

En el último ejercicio propuesto (de difícil análisis, como ya se ha comentado, pero que de funcionar puede ser muy esclarecedor), **items nº 21 y 22** (creatividad, improvisar desde una base tonal, improvisar desde un planteamiento “atonal/tímbrico”), el encuestado debe intentar crear/improvisar algo en concordancia con el tipo de acompañamiento propuesto. Debe valorarse aquí, tanto la actitud e intencionalidad, como los posibles resultados desde los puntos de vista estético y creativo. Esta actividad debe contar un margen mayor de tiempo para que el niño inicie la acción musical y tenga espacio temporal para poder situarse sobre cada uno de los acompañamientos.

Item nº 21

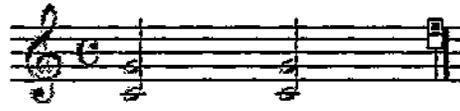


Fig. 6.26 Cuestionario III (base de improvisación tonal)

Item nº 22



Fig. 6.27 Cuestionario III (base de improvisación atonal)

7.- ESTUDIO EVOLUTIVO

7.1 Sujetos de estudio

Los niños seleccionados para la investigación pertenecen a 2 colegios públicos de Madrid con una situación muy similar. En total 144 niños y niñas de 6 a 12 años, es decir niños que cursan la E. Primaria, repartidos ponderadamente por edades y sexos. Los colegios seleccionados fueron el C.P. Herrera Oria en la C/ Fermín Caballero y el C.P. Alhambra en la C/ Ramón Gómez de la Serna, ambos en la zona norte de Madrid, distrito de Fuencarral.

Es decir 14 niños por curso, en una proporción aproximada de 7 niños y 7 niñas, pertenecientes el 50% a cada uno de los dos centros. En la selección no se ha tenido en cuenta ningún factor específico que pudiera favorecer ni tampoco entorpecer las repuestas. Es decir no se han buscado niños con estudios musicales, o niños especialmente brillantes, en lo que respecta a aptitudes musicales, o elegidos especialmente por su maestro. Los únicos criterios conducían a poder contar con un número similar por edad y por sexos. En base a esto se han buscado voluntarios para la investigación, contándoles en qué consistía la experiencia.

Los dos colegios reúnen unas condiciones parecidas, no sólo en cuanto a nivel social y económico, sino también en cuanto al cultural y educativo. Todos reciben una educación musical similar y en unas condiciones de infraestructuras parecidas. En los dos centros existen niños con estudios musicales paralelos de Conservatorio pero que, dado el número irrelevante, no se han tenido en cuenta para el trabajo.

La disposición de los profesores de música para el trabajo ha favorecido el clima de confianza en el que el niño pudiera realizar los tests con la necesaria tranquilidad para dar respuestas personales. No obstante los colegios seleccionados no lo fueron por el modelo de profesor que tuvieran, y que de alguna manera pudiera favorecer o entorpecer un trabajo de este tipo. Los dos centros seleccionados lo han sido de una manera coyuntural al disponer en ellos de alumnos realizando las prácticas de Magisterio en Música que ayudaron a pasar los tests a los grupos.

En ninguna ocasión se ha forzado a los niños a ningún tipo de respuesta ni tampoco a que contesten obligatoriamente en items en los que pudieran tener algún tipo de duda y decidieran dejarlos en blanco. Los niños podían responder con absoluta libertad y sin ningún tipo de presión. En los cuestionarios colectivos, nº 1 y nº 2, se ha

procurado mantener alejados entre sí a los componentes del grupo para evitar la tentación de mirar a los compañeros en caso de duda.

Antes de que los alumnos ayudantes en la investigación empezaran a pasar los cuestionarios, se realizaron varias muestras para su observación. Posteriormente, éstos, realizaron algunas prácticas con la observación del doctorando.

7.2 Análisis de datos

En los centros escolares, los cuestionarios fueron aplicados con la ayuda de alumnos de la Escuela de Formación del Profesorado "Santa María", actualmente Facultad de Formación de Profesorado y Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid. Estos alumnos realizaban sus prácticas docentes, *Practicum*, (32 créditos) durante tres meses en estos centros. Los tests se realizaron en un período en el que los alumnos de Primaria estaban ya familiarizados con los futuros maestros especialistas en Educación Musical. Previamente hubo un período de puesta en práctica de los tests en presencia del doctorando para comprobar la realización de éstos.

Los tests fueron analizados, de manera práctica, antes de realizarlos con los centros escolares con dos niños de 8 y 9 años para comprobar la efectividad de los ítems y corregir algunos errores. Gracias a Carlos y Alberto, y a sus padres, por su colaboración desinteresada.

Para el estudio estadístico se ha utilizado el programa SAS, versión 12, para gestión y manejo de datos, homologado por la FDA.

Para el análisis de los resultados de los tres cuestionarios, casi siempre, hemos preferido realizarlo desde una estructura que muestre ordenadamente los datos de cada ítem. Sólo en algún caso, cuando nos ha parecido poco significativo, se han omitido algunos de los ítems. También, en bastantes ocasiones, dentro de la estructura mencionada, se han realizado comparaciones y observaciones entre resultados de ítems contrastados o relacionados con el objetivo de dar significado a los porcentajes estadísticos.

En bastantes casos los datos estadísticos se acompañan de un gráfico, con la intención de tener un modelo que nos permita visualizar mejor los resultados, en los casos en los que nos ha parecido necesario. La utilización de un modelo gráfico u otro obedece únicamente a la intención de buscar el más adecuado a cada tipo de resultado.

En todos los casos el cuestionario n° 1 y el n° 2 se realizó de manera colectiva por cada curso. Es decir, 1º de Primaria por un lado, 2º de Primaria por otro, etc. Se procuró evitar las respuestas "conjuntas", buscando una respuesta personal y propia, en la que el niño no tuviera una sensación de estar examinándose

7.2.1 Cuestionario 1

7.2.1.1. Resultados globales

Con el fin de analizar con más claridad las tendencias de aceptación o rechazo de los items sonoros propuestos, se adoptó de contabilizar las categorías 1 y 2 como "aceptación" y las 3 y 4 como "no aceptación".

Con carácter general, podemos señalar que todas las diferencias entre porcentajes superiores al 14,58 – es decir 42,36 frente a 56,94- no son compatibles con el azar y de hecho se consideran estadísticamente significativos de la existencia de esas diferencias en la población²⁸⁷.

En el ítem n° 1 (acorde perfecto mayor), a pesar de ser la primera respuesta que deben hacer los niños, la tendencia se dirige hacia una aceptación mayoritaria (53.1%). Muy pocos sitúan la respuesta en la valoración mínima (9.36%).

Al ser el primer ítem al que los niños deben responder, puede haber motivado ciertas dudas sobre sus respuestas, o sobre el planteamiento del propio cuestionario.

En este ítem n° 2 ("cluster" duro), seguramente por contraste con el ítem n° 1, la respuesta se inclina hacia la no aceptación casi general de este gesto sonoro (82.6 %). Además un porcentaje muy elevado sitúa el cluster en la valoración mínima (88/144). Sólo 9 niños (6.36%) asignan la valoración más elevada.

En la valoración de esta respuesta se observa que el contraste de sonoridad con respecto al primer ítem ha inclinado la balanza a una oposición de los dos gestos sonoros (fig. 7. 1).

²⁸⁷ Este dato se obtiene a partir de la aproximación a la curva normal de la prueba binomial (SIEGEL, S. *Estadística no paramétrica*.—México : Trillas, 1956.),

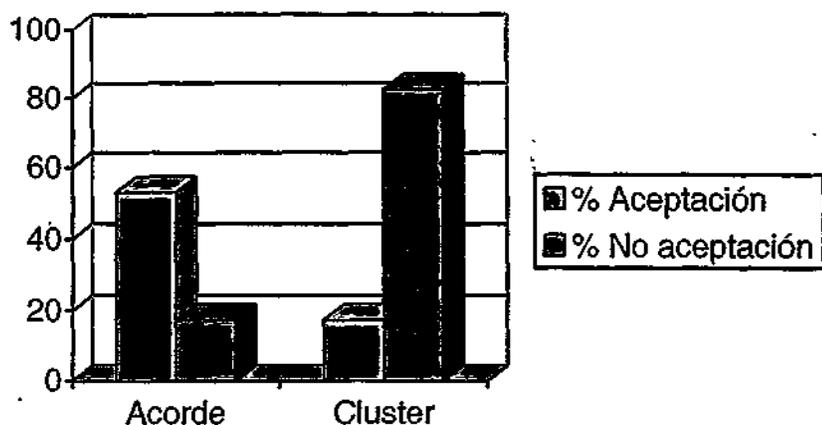


Fig. 7.1 Cuestionario I (gráfico comparativo items n°1 y 2)

En el ítem n° 3 ("cluster" blando) se aprecia una clara diferencia de la respuesta de este ítem con respecto al anterior. La preferencia aunque minoritaria es del 31.3%. Sigue habiendo una mayoría de inclinación a una respuesta negativa (68.8%).

Desde estos tres primeros ítems queda clara una aceptación mayor del gesto sonoro en función de su grado de disonancia: cuanto mayor consonancia, mayor aceptación; y a la inversa: a mayor disonancia, menor aceptación. Desde los tres agregados sonoros, ordenados por grado de consonancia, se da una progresión en su aceptación (fig. 7.2):

Cluster duro (17.4%); Cluster blando (31.3%); Acorde (53.1%)

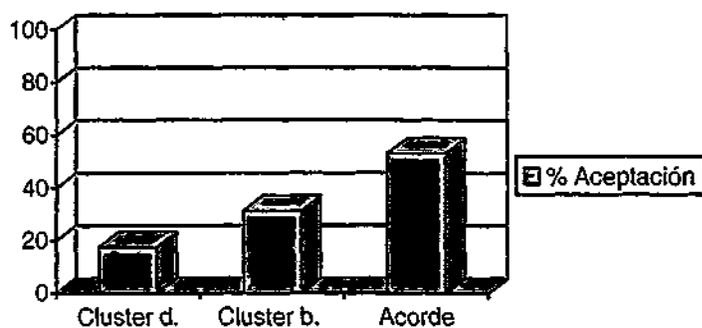


Fig. 7.2 Cuestionario I (gráfico comparativo items n°1, 2 y 3)

En el fragmento tonal, ítem nº 4, la aceptación es casi total (95.1 %). Se aprecia la familiarización de los niños con el lenguaje tonal y con el tipo de melodía empleada. El modelo cumple todas las premisas de representación de un tipo de lenguaje muy empleado en el aula de Educación Musical. La negación total sólo es de 3 niños sobre la totalidad.

Sin embargo en el fragmento atonal, ítem nº 5, con respecto a la pregunta anterior, hay una descenso en la aceptación aunque la mayoría dicen asumirla (56.3%). Aumentan bastante las respuestas con tendencia a la no aceptación (43.7 %). Hablando con precisión, no podríamos decir que no hay rechazo, tampoco hay aceptación en términos estadísticos ya que la diferencia entre la aceptación y el rechazo es de 12,6 puntos porcentuales. Aunque los hechos son así, es sorprendente que resulte atractiva esta línea melódica a un porcentaje de alumnos tan elevado. Esto induce a pensar que quizás la resistencia a la aceptación de la música contemporánea esté más en los educadores que en los educandos. En la figura 7.3 se aprecia con claridad la diferencia de aceptación entre los ítems nº 4 y 5.

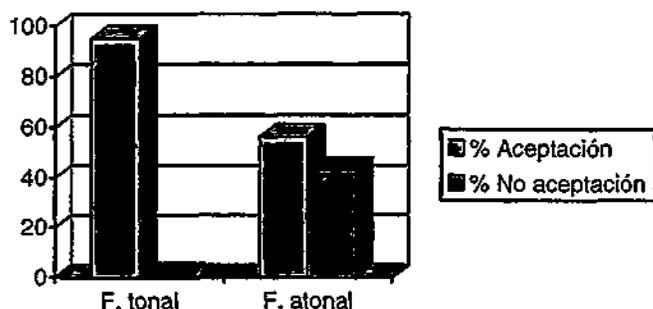


Fig. 7.3 Cuestionario 1 (gráfico comparativo ítems nº4 y 5)

Como se ve en la figura 7.4, en el ítem nº 6 (desarrollo vocal tímbrico), sorprendentemente e indicando un claro interés de los niños hacia este tipo de gesto, parece que asume perfectamente esta pregunta (77.8 %), sin embargo inferior a lo que ocurre en el ítem nº 4. Pensamos que el elemento humorístico contribuye en buena medida a la aceptación. Esta respuesta indica con claridad la disposición del niño a

propuestas diferentes y no necesariamente clasificadas como tradicionales. El niño sólo espera recibir la oportunidad de conocer propuestas estéticas interesantes sea cual sea el lenguaje utilizado. Por otra parte, es bueno recordar que el timbre como parámetro es uno de los que más evoluciona en la música del Siglo XX y por esto una buena aplicación en el aula de Educación Musical puede resultar una manera de acercarse a estas músicas tan “complejas y raras” para algunos.

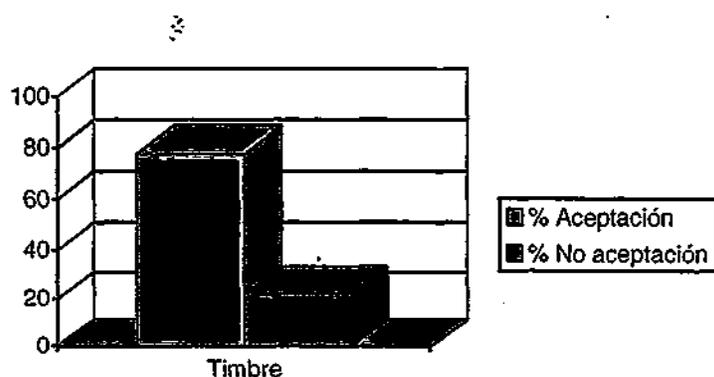


Fig. 7.4 Cuestionario 1 (gráfico ítem nº 6)

En el ítem nº 7 (ritmo cuadrado), aunque es un modelo de parecidas características al ítem nº 4, la respuesta de aceptación es algo inferior (60.4%) aunque significativo. Este modelo de ritmo cuadrado es muy utilizado en las aulas de música de primaria. El ligero descenso de aceptación con respecto al ítem nº 4 puede deberse a la ausencia de melodía. En muchos casos, pensamientos muy conservadores entienden que si no hay melodía no hay música.

La respuesta contraria en el ítem nº 8 (gesto rítmico aleatorio) con respecto al anterior ítem es muy apreciable (fig. 7.5). El 66.0% no aceptan este ritmo. La diferencia con el ítem anterior indica claramente la dirección que tiene la educación en el aula de música, con unos planteamientos basados casi exclusivamente en lo tradicional. El lenguaje más abstracto es la razón evidente del rechazo. En los procesos rítmicos parece que a la educación musical le cuesta desprenderse de la ordenación sobre un pulso regular. No obstante un buen número de alumnos parece aceptar el gesto rítmico (34.0%).

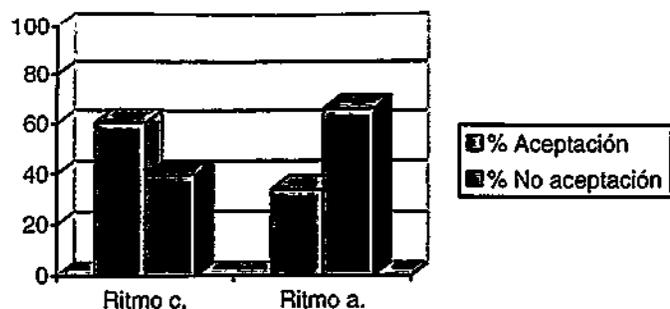


Fig. 7.5 Cuestionario 1 (gráfico comparativo items n° 7 y 8)

Aunque en menor medida, el **item n° 9** (efecto dinámico), recibe una respuesta similar al n° 6. El 55.6% aceptan este modelo. La sorpresa de algo nuevo y diferente motiva la imaginación del niño. Nuevamente este parámetro, a veces despreciado, o mal utilizado en la música tradicional, y que es fundamental en la música contemporánea, demuestra que el niño es sensible al fenómeno sonoro desde muy variados aspectos y no sólo desde la construcción melódica tonal. De nuevo podemos señalar que no existe, estadísticamente hablando, diferencias significativas entre la aceptación y el rechazo a este ítem.

7.2.1.2 Resultados por edades

Como en el análisis anterior, se ha utilizado la aproximación a la curva normal de la prueba binomial, siendo en este caso significativa la diferencia entre porcentajes superiores a 27,8 puntos porcentuales, dado que el número de sujetos de cada grupo es de 48²⁸⁸.

Dentro de una mayor aceptación de este gesto, en el **item n° 1** (acorde perfecto) no hay diferencias notorias; los de menor edad se muestran algo más receptivos:

1° Ciclo: 56.8 %

2° Ciclo: 48.9 %

3° Ciclo: 54.2 %

²⁸⁸ $P1-P2 > |27,8| P \leq 0,05$

A pesar de la mayoría notoria en el rechazo de este grupo sonoro, **item n° 2** (“cluster” duro), la respuesta resulta muy clarificadora en el sentido de que la mayor parte de los mayores dicen no aceptarlo. La tendencia indica que a mayor influencia de una educación tonal/clásica, se da un menor grado de aceptación del gesto o mayor rechazo, aunque la tendencia por ciclos es de no aceptación. Se produce un pequeño aumento en la aceptación entre primer y segundo ciclo que se ve interrumpido en el tercero. La educación menos conceptual de los dos primeros ciclos puede motivar este proceso que se ve roto en el último ciclo.

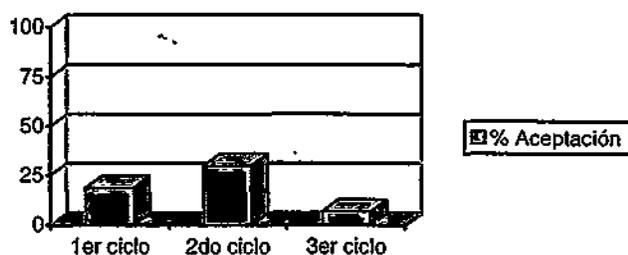


Fig.7.6 Cuestionario 1 (gráfico por edades item n° 2)

En los tres ciclos se denota una mayor aceptación del cluster de tonos, **item n° 3**, con respecto al anterior item propuesto. La misma curva anterior que cambia de dirección se produce en el tercer ciclo.

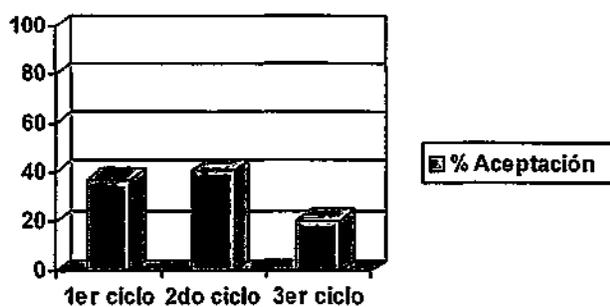


Fig. 7.7 Cuestionario 1 (gráfico por edades item n° 3)

Todos los ciclos ponen de manifiesto una gran familiarización con el fragmento tonal, ítem n° 4, aunque curiosamente, o lógicamente, los posibles rechazos se encuentran en el primer ciclo. Mientras en el 2° y 3° ciclo nadie responde de una manera negativa, en el 1° ciclo 7 alumnos responden que no les gusta el fragmento. Continúa manteniéndose la lógica de mayor acercamiento a los procesos tonales en los ciclos más avanzados sucediendo lo contrario en los los atonales.

En el caso del ítem n° 5 (fragmento atonal), se da de alguna manera el proceso contrario al anterior. Los niños del 3° ciclo tienden mayoritariamente al rechazo del fragmento (64.4%) mientras que en el 1° ciclo el porcentaje se produce al contrario, el 65.8% aceptan este giro melódico. La misma dirección ascendente entre primer y segundo ciclo se rompe en el tercero (fig. 7.7):

Primer ciclo 65.8%

Segundo ciclo 74.5%

Tercer Ciclo 35.6%

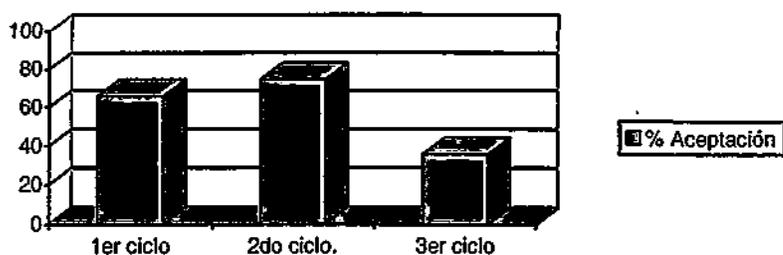


Fig. 7.7 Cuestionario 1 (gráfico por edades ítem n° 5)

En suma, estadísticamente hablando cabe hablar de aceptación de este ítem en 1° Ciclo y de rechazo significativo en el 3°.

Este ítem n° 6 (desarrollo vocal tímbrico) demuestra una su aceptación, aunque nuevamente se aprecia un porcentaje de rechazo mayor en las franjas de mayor edad. Es de gran interés que en el 1° ciclo, muchos más se muestran muy atraídos por el modelo (fig. 7.8):

Primer ciclo 84.2%

Segundo ciclo 85.1%

Tercer Ciclo 67.8%

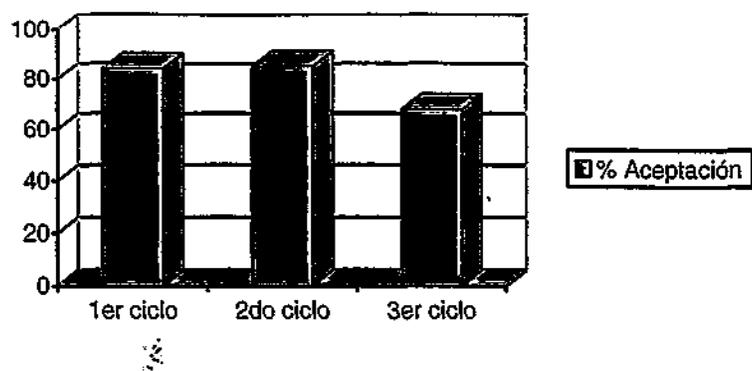


Fig. 7.8 Cuestionario 1 (gráfico por edades item n° 6)

El **item n° 7** (ritmo cuadrado) recibe una respuesta parecida a la anterior, aunque muy inferior en datos al item n° 4. Hay una gran aceptación pero con menor énfasis del que se percibía en el item mencionado. Los mayores muestran una buena comprensión, pero con ligeras reservas quizá como muestra de una actitud crítica.

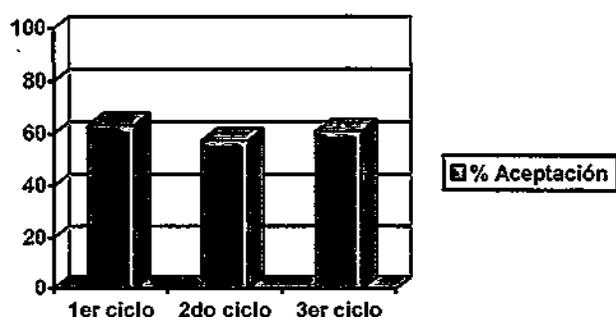


Fig. 7.9 Cuestionario 1 (gráfico por edades item n° 7)

En el gesto rítmico aleatorio, **item n° 8**, aunque rechazado globalmente, la mayor aceptación se produce en los ciclos inferiores. La curva de progresión observada hasta ahora entre primero y segundo ciclo se ve aquí rota muy ligeramente como excepción a lo que venía sucediendo. Hasta ahora se mantiene esta tendencia:

- Menor edad → mayor aceptación en los modelos contemporáneos
- Mayor edad → menor aceptación en los modelos contemporáneos

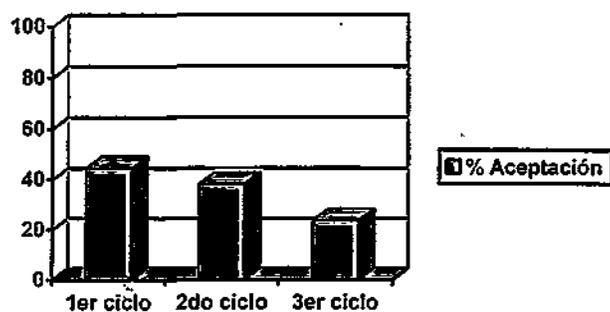


Fig. 7.10 Cuestionario I (gráfico por edades item n° 8)

La respuesta al ítem anterior puede trasladarse similarmente al ítem n° 9 (efecto dinámico). La mayor aceptación se produce en los ciclos inferiores. La progresión ascendente entre primer y segundo ciclo vuelve a restaurarse (fig. 7.11):

Primer ciclo 63.2%

Segundo ciclo 70.2%

Tercer Ciclo 39.0%

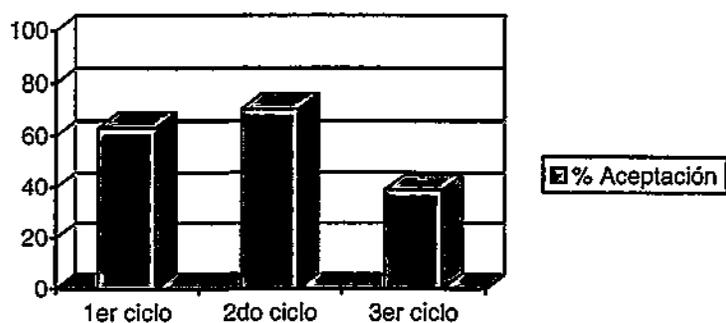


Fig. 7.11 Cuestionario I (gráfico por edades item n° 9)

A modo de conclusión de este análisis podemos afirmar que el proceso educativo musical parece alejar al niño de los modelos no convencionales. En cambio los niños, desde edades muy tempranas parecen estar más, o muy interesados, en modelos que la educación tradicional no contempla, utilizándolos y expresándose con gran naturalidad en ellos. En este sentido, nos atrevemos a sugerir que la educación musical en el aula de E. Primaria tiende a bloquear lo que es natural en el proceso creativo del niño.

7.2.1.3 Resultados por sexos

Por último, se ha realizado un análisis en función del sexo de los niños, no tanto por constatar la existencia esporádica de diferencias sino como medida de congruencia estadística. Conviene destacar que ninguna de las diferencias existentes entre los datos alcanza el nivel de significación que aplicando el mismo criterio estadístico anteriormente utilizado habría de ser superior a 20,78 puntos porcentuales ($P_1 - P_2 > / 20,78 / P \leq 0,05$). En todo caso, pasamos a comentar las diferencias mayores.

Las respuestas al ítem nº 1 (acorde perfecto) ofrecen resultados numéricos muy parecidos para ambos sexos. Los dos se inclinan por la aceptación aunque no con gran diferencia del acorde. Lo único notorio es el gran número de chicos que dicen no interesarles absolutamente el gesto de acorde (10), lo que representa el 6.99% de su sexo.

En el ítem nº 2 ("cluster" duro), aunque se sigue manteniendo una gran igualdad entre sexos en la respuesta, en este caso son mayoría las chicas que dicen no preferir en absoluto el gesto "cluster" (34.72% sobre 26.39% de los chicos). La no comprensión es una respuesta mayoritaria en los dos sexos.

En el ítem nº 3 ("cluster" blando) hay una gran igualdad en las respuestas con mayoría clara de los que no asumen este modelo, aunque en menor proporción que en el ítem anterior. Las chicas muestran una respuesta más orientada hacia el centro que los chicos. Éstos polarizan mayoritariamente en los dos extremos de respuesta: son más los que no lo aceptan para nada y más los que dicen aceptarlo enteramente.

Los dos sexos asumen este fragmento mayoritariamente el ítem nº 4 (fragmento tonal). En los dos casos la gran aceptación es la respuesta más elegida: 40.58 % en chicos y 43.06% en chicas (sobre 50% de cada sexo).

Dentro de una relativa igualdad, los dos sexos aceptan mayoritariamente, con una pequeña diferencia, el ítem nº 5 (fragmento atonal).

En el **ítem nº 6** (desarrollo vocal tímbrico), como ya aparece en el análisis conjunto, dentro de una sorprendente buena aceptación, los chicos parecen demostrar una ligera mayor aceptación que las chicas (40.28% sobre 37.60%).

Los chicos muestran una mayor aceptación del ritmo cuadrado, **ítem nº 7**, (34.03% sobre 26.39%).

Los dos sexos, rechazan este gesto rítmico, **ítem nº 8** (gesto mímico aleatorio). No obstante los chicos, muestran un mayor interés.

En el **ítem nº 9** (efecto dinámico), a pesar de la mayor aceptación general, nuevamente los chicos, se muestran más interesados (29.86% sobre 25.69%).

Como reflexión final sobre la diferencia por sexos, no podemos afirmar que existan diferencias significativas, si bien parece que los chicos se muestran ligeramente más interesados, demostrando una mayor aceptación de los gestos propuestos. Sólo en el fragmento tonal/tradición/conocido se muestran ligeramente más interesadas las chicas. En todo caso la poca diferencia que existe en la respuesta de los dos sexos no hace significativa la diferencia entre los dos sexos en este cuestionario.

7.2.1.4 Resultados por ítems

En el marco de este trabajo parecía necesario introducir un análisis de los ítems, que a modo de resumen, nos indicara el grado de aceptación de los ítems tonales frente a los atonales, dado que tres de ellos son característicos de la música convencional y el resto más propios de la música contemporánea.

Analizado por ítems tonales y atonales, se observa, salvo en el **ítem nº 6** (desarrollo vocal tímbrico), que los modelos tonales tienen una mayor aceptación. El carácter humorístico de este ítem ha motivado, en nuestra opinión, la gran aceptación recibida. El **ítem nº 4** (Ítem nº 4) al ser el más significativo es el modelo preferido por el

grupo.. El ítem nº 2 (cluster duro), el más alejado de los modelos clásicos, es claramente el menos aceptado.

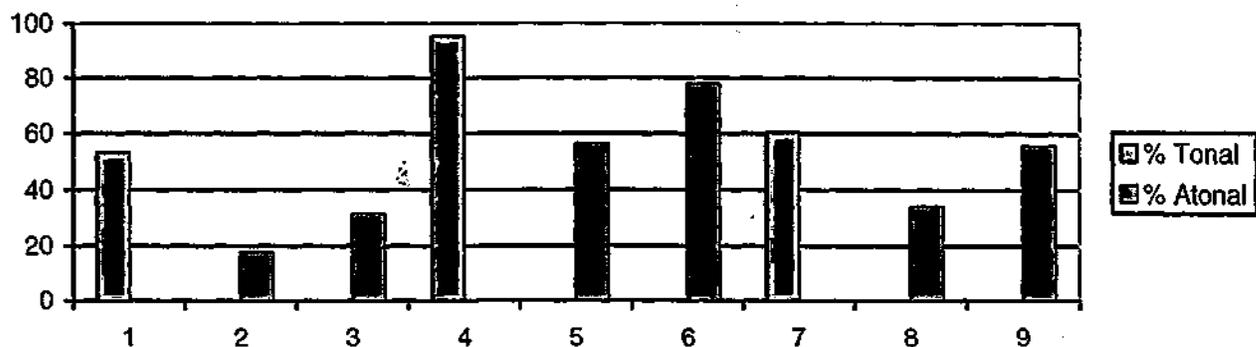


Fig. 7.12 Cuestionario 1 (gráfico de aceptación de ítems tonales y atonales)

| | | | | | |
|--------|------------|--------|--------|------------|--------|
| Item 1 | ----- | Tonal | Item 6 | Aceptación | Atonal |
| Item 2 | Rechazo | Atonal | Item 7 | Aceptación | Tonal |
| Item 3 | Rechazo | Atonal | Item 8 | Rechazo | Atonal |
| Item 4 | Aceptación | Atonal | Item 9 | ----- | Atonal |
| Item 5 | ----- | Atonal | | | |

De los tres elementos tonales, dos alcanzan una aceptación significativa, mientras que de los seis ítems atonales, tres son rechazados, y sólo uno es aceptado, no encontrando diferencias significativas en el porcentaje de aceptación o rechazo en el caso de los otros dos ítems. En consecuencia se puede afirmar que con carácter general, los ítems tonales son aceptados en mayor grado que los atonales.

7.2.2 Cuestionario II

Al igual que el Cuestionario 1, el Cuestionario 2 se realiza colectivamente por grupos de edades. En los dos centros esto se hace uno a continuación de otro puesto que el tiempo que se tarda en realizar cada cuestionario es relativamente breve y no perjudica la concentración de los niños.

Como decíamos en páginas atrás, este cuestionario tiene como objetivo analizar la asociación que pueda encontrar el niño entre imagen y sonido, o entre figurativo y no figurativo y música tonal y atonal. No pretendemos con ello argumentar a favor de una asociación objetiva entre la música y la imagen, sino poder observar que relaciones, desde el punto de vista cultural, hacen a los niños reaccionar de una u otra manera.

7.2.2.1 Resultados globales

Como en el análisis del Cuestionario 1, se han establecido estadísticamente significativas las diferencias de 0/05 de elección de la imagen figurativa a la imagen abstracta, utilizando la aproximación de la curva normal de prueba binomial, $N=144$, y $P=9 = 0,5$, siendo las diferencias estadísticamente significativas con el 95 % de confianza, es de 14,58 puntos porcentuales, en términos absolutos. Esto quiere decir que cuando el porcentaje de elección o de rechazo de una de las imágenes es superior a 56,94% puede decirse que dicha diferencia es estadísticamente significativa, con un margen de error del 5% (contraste unilátral).

En el ítem nº 1 (acorde perfecto), aunque la diferencia no es significativa estadísticamente, la mayoría asocia el acorde mayor al paisaje de Monet (56.3% sobre 43.8%).

La gran mayoría relaciona el cluster duro, ítem nº 2, con la imagen de Kandinsky (87.5). La asociación arquetipo de pintura abstracta/cluster parece funcionar a juzgar por la tendencia significativa de elección de esta respuesta.

Aunque la mayoría relaciona el gesto sonoro del **ítem nº 3** con el cuadro abstracto, ya no es en la misma proporción que en la respuesta anterior. En este caso los que asocian el cluster blando con el cuadro de Kandisky son el 75.7%.

En el fragmento tonal, **ítem nº 4**, al contrario que en el ítem nº 2 la inmensa mayoría relaciona la respuesta con la imagen del paisaje de Monet. El porcentaje es incluso mayor que en la respuesta nº 2: 96.5%.

Aunque con poca diferencia, y curiosamente, la mayoría asocian el fragmento del **ítem nº 5** a la pintura figurativa: 56.9% sobre 43.1%. Esta respuesta parece estar en contradicción con la nº 4 pero seguramente el carácter pausado del fragmento haya sido la causa del equilibrio en las respuestas. No obstante es elección se encuentra en el límite de la significación estadística ($P=0,041$)

En el **ítem nº 6** (desarrollo vocal tímbrico), no encontramos diferencias significativas dado que el 54.9%, se inclina por la relación de este modelo sonoro, con el paisaje abstracto.

Aunque con una diferencia, menor de la esperada, (56.9%), hay una inclinación hacia la asociación del fragmento rítmico cuadrado, **ítem nº 7**, con la imagen de Monet. Como en el caso del ítem nº 5 nos encontramos en límite de la significación. Seguramente el ritmo es un modelo sonoro menos preciso de definir que otros modelos melódicos o armónicos.

Las respuestas se invierten, en una proporción muy similar, en el gesto rítmico aleatorio, **ítem nº 8**, con relación a la pregunta anterior. El 66.0% relacionan este rítmico con el cuadro abstracto.

No encontramos diferencias significativas en el **ítem nº 9**, existiendo bastante equilibrio, 52.1% (abstracto) sobre 47.9% (realista) para cada respuesta. El efecto dinámico de este ítem puede parecer un gesto "neutral" al no tener ninguna información melódica ni rítmica. En este sentido el equilibrio parece totalmente coherente, puesto que este efecto puede relacionarse con cualquier modelo musical cualquiera que sea su estética.

Como resumen al análisis del Cuestionario nº 2 sobre la totalidad de los sujetos pertenecientes a centros escolares, las respuestas obtenidas denotan una "relación" música-pintura bastante coherente con respecto al tipo de educación tradicional recibida. La relación música tonal/pintura realista y música atonal/pintura abstracta parece muy asumida por la mayoría en los modelos muy significativos, como lo ponen de manifiesto los ítems nº 1, 2, 3 y 4. Los modelos de educación unidireccional y sin criterios propios parecen imponerse y en este sentido la educación tonal es un ejemplo de esto. Aunque pensamos que en menor medida, el paralelismo en Expresión plástica creemos que se encuentra entre la pintura figurativa y la pintura abstracta. En el resto de ítems parece que la ausencia de significado melódico puede ser la causa de la mayor semejanza en las respuestas, aunque se mantiene la constante mencionada anteriormente.

7.2.2.2 Resultados por edades

En este caso, la diferencia entre porcentajes de cada ciclo se sitúa en 30,08% puntos porcentuales, según la técnica de contraste utilizada anteriormente ($N=48$, $P=9 = 0,5$, y con un margen de error inferior al 5%),

En el ítem nº 1, hay una relación inversa entre aceptación/edad: a mayor edad más inclinación por la asociación del acorde con la imagen realista, mientras que los más pequeños tienden a asociarlo con la imagen abstracta. En el 2º ciclo las respuestas se acercan hacia una u otra inclinación.

El alumno, pequeño al estar menos formado su educación artística, tiene una percepción más abstracta del modelo sonoro que del visual, mientras que según avanza la edad, los modelos educativos recibidos "condicionan" el tipo de respuesta. Según avanzamos de ciclo se produce una mayor relación del acorde con el paisaje de Monet (fig. 7.13), alcanzando un porcentaje significativo en el 3º Ciclo:

Primer ciclo 39.5% (NS)

Segundo ciclo 51.1% (NS)

Tercer ciclo 71.2 % (Significativo)

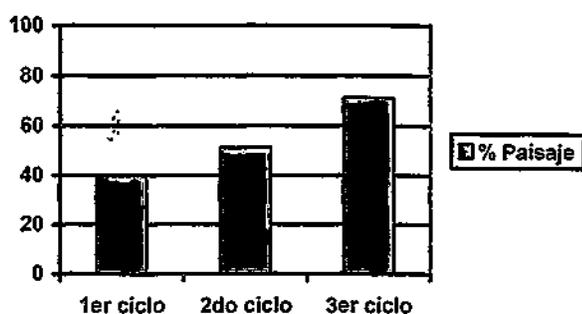


Fig. 7.13 Cuestionario II (gráfico de relación por edades del acorde con el paisaje)

En el **ítem n° 2** ("cluster" duro) la relación se invierte un poco con respecto a la pregunta del ítem anterior. Dentro de una gran mayoría que relaciona el agregado sonoro con la imagen abstracta, los mayores tienden a una asociación, casi total; los pequeños lo hacen en menor porcentaje. En este caso, puede hablarse claramente de direccionalidad educativa, que hace que las respuestas estén condicionadas por los modelos utilizados (fig. 7.14), siendo significativas las diferencias en los tres ciclos y apareciendo un incremento también significativo entre el 1°, 2° y 3° Ciclo:

Primer ciclo 65.8%

Segundo ciclo 97.9%

Tercer ciclo 93.2 %

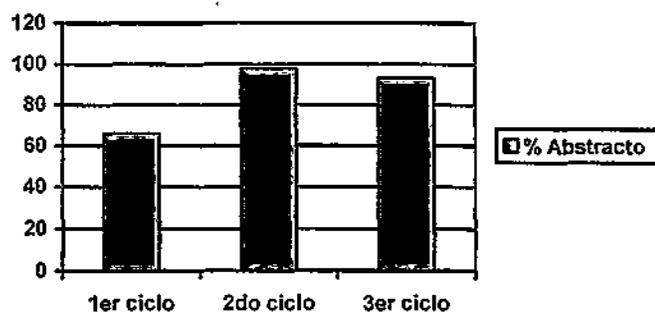


Fig. 7.14 Cuestionario II (gráfico de relación por edades del cluster con el cuadro abstracto)

En este ítem n° 3, La mayor inclinación a asociarlo con el modelo abstracto vuelve a tener las mismas connotaciones que en el ítem anterior, aunque en menor medida.

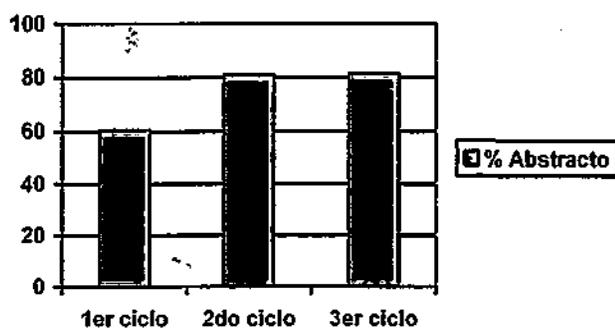


Fig. 7.15 Cuestionario II (gráfico de relación por edades del cluster de tonos con el cuadro abstracto)

Los modelos no tonales son asociados por los alumnos mayores con modelos abstractos visuales, dando a entender una falta de comprensión y de utilización de estos modelos artísticos en el aula de educación musical. La curva de asociación es similar a la del ítem anterior.

Se siguen dando las mismas constantes en la respuesta en el ítem n° 4 (fragmento tonal). Aunque la mayoría de los niños asocian esta melodía con el paisaje realista, los más pequeños son los que, en pequeña medida, utilizan las dos respuestas.

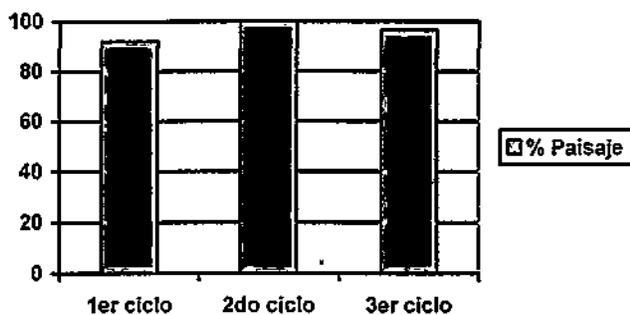


Fig. 7.16 Cuestionario II (gráfico de relación por edades del fragmento tonal con paisaje)

Respecto al **item n° 5** (fragmento atonal) con el cuadro abstracto, esto sólo sucede porque los niños del 3º ciclo se inclinan mayoritariamente por esta elección. En los dos ciclos restantes, aunque ligeramente, lo asocian más con el modelo realista. Nuevamente los modelos educativos a los que se ha prestado más tiempo en la escuela, parecen producir que los mayores orienten la respuesta hacia la asociación atonal/abstracto.

Primer ciclo 47.4% (NS)

Segundo ciclo 40.4% (NS)

Tercer ciclo 76.3 % (Significativo)

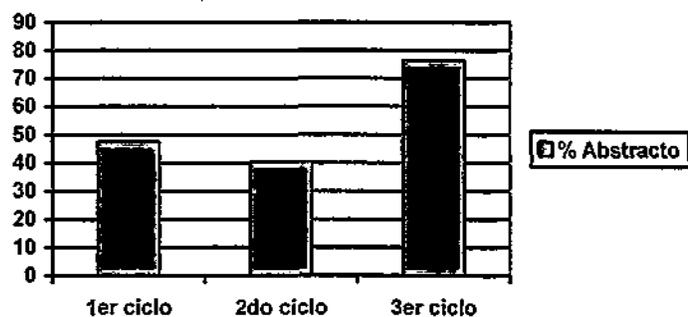


Fig. 7.17 Cuestionario II (gráfico de relación por edades del fragmento atonal con el cuadro abstracto)

Los dos ciclos inferiores tienen muy cercano el porcentaje de respuestas en el **item n° 6** (desarrollo vocal tímbrico), mientras que los mayores, siguiendo la línea anterior, mantienen la relación de este modelo sonoro con el modelo abstracto (37 sobre 22).

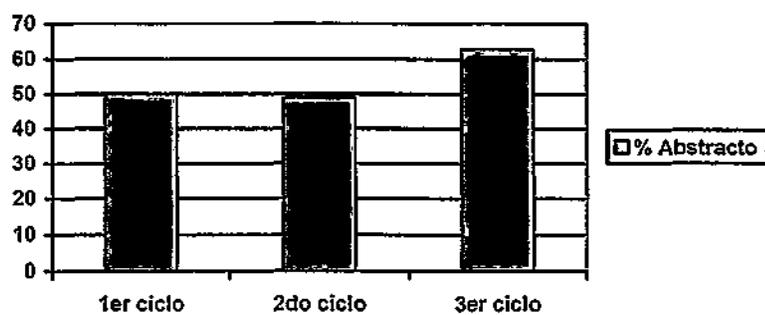


Fig. 7.18 Cuestionario II (gráfico de relación por edades del ítem 6 con el cuadro abstracto)

La respuesta por ciclos es un poco contradictoria en el **item n° 7** (ritmo cuadrado). El 1° y 3° Ciclo tienen una respuesta mayoritaria orientada hacia el modelo realista, mientras que el ciclo central se inclina por lo contrario.

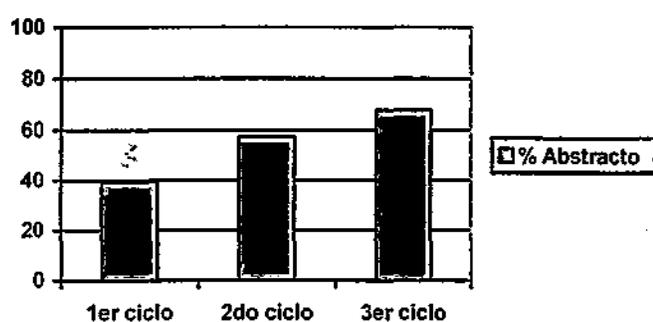


Fig. 7.19 Cuestionario II (gráfico de relación por edades del item 7 con el cuadro abstracto)

Los tres ciclos se inclinan mayoritariamente significativa hacia el modelo abstracto en el **item n° 8** (gesto rítmico aleatorio). El 3° Ciclo es el que en mayor número lo hace (fig. 7.20).

Primer ciclo 65.8%

Segundo ciclo 63.8%

Tercer ciclo 67.8 %

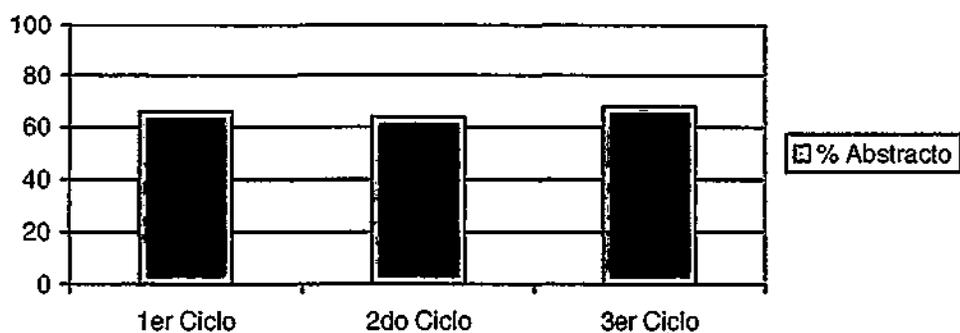


Fig. 7.20 Cuestionario II (gráfico de relación por edades del fragmento gesto rítmico aleatorio con el cuadro abstracto)

Nuevamente las respuestas de los ciclos 1° y 2° tienden hacia la asociación del efecto dinámico, ítem n° 9, con el cuadro realista, mientras que en gran proporción, casi más del doble, el 3° ciclo se inclina hacia el modelo visual abstracto, siendo sólo en este caso estadísticamente significativa la asociación.

Primer ciclo 47.4%

Segundo ciclo 40.4%

Tercer ciclo 64.4 %

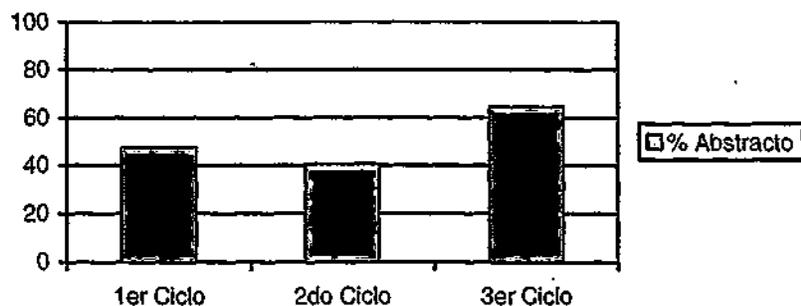


Fig. 7.21 Cuestionario II (gráfico de relación por edades efecto dinámico con el cuadro abstracto)

El análisis final por edades sobre el cuestionario n° 2, establece con cierta claridad cómo los alumnos mayores, con un proceso más largo de educación musical, tienden a tener más elegir de un modo sistemático sus respuestas. Éstas obedecen a criterios basados en modelos de educación tradicionales donde el arte “moderno” es apartado de la formación del niño provocando respuestas impersonales condicionadas o dirigidas, quizás fruto de una educación poco creativa.

Resalta un hecho interesante en las curvas de evolución, en las que frecuentemente el 2° Ciclo rompe la dirección aparentemente lógica desde el 1° Ciclo al 3°. Únicamente los ítems n° 1 y n° 3 rompen esta tendencia (Fig. 7.22).

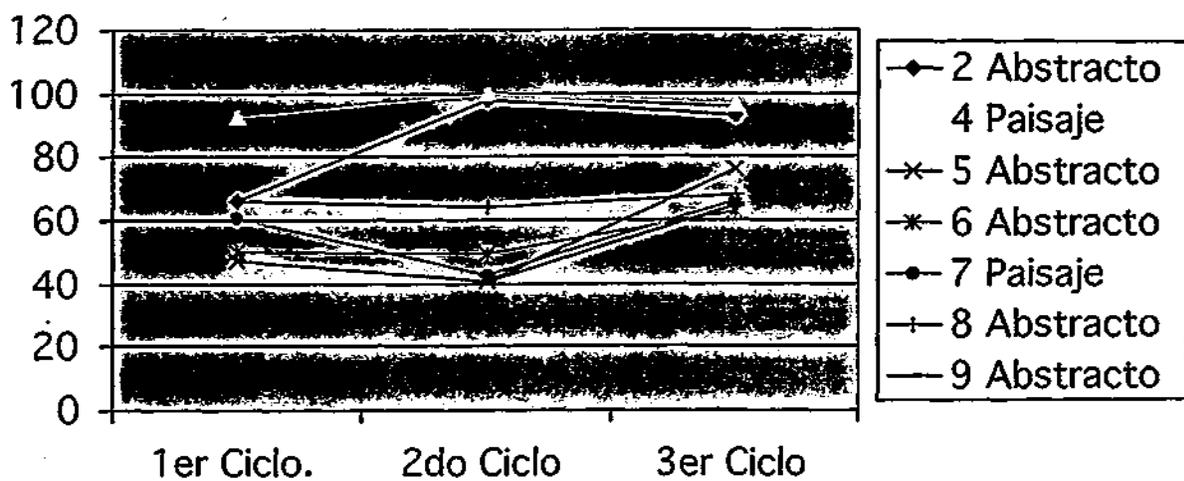


Fig. 7.22 Cuestionario II (gráfico de relación de las imágenes en la tendencia por ciclos)

7.2.2.3 Resultados por sexos

El análisis de los resultados, en función del sexo, no ha mostrado diferencias significativas. En todo caso se comentarán las pequeñas diferencias existentes.

La mayoría asocian el acorde del ítem n° 1 con la pintura realista, aunque los chicos en un porcentaje un poco mayor, poco significativo.

Prácticamente no hay diferencia entre los sexos; dentro de una preferencia general por la asociación del ítem n° 2 ("cluster" duro) con el cuadro abstracto, los chicos asocian el cluster en un porcentaje ligeramente mayor al modelo abstracto. En los dos ítems vistos hasta ahora, parece que los chicos encajan más con lo que podríamos esperar como respuesta tipo.

Dentro de una inclinación general hacia el cuadro abstracto, no hay prácticamente ninguna diferencia entre los dos sexos en el ítem n° 3.

Sin diferencias en el ítem n° 4, del fragmento tonal, en un vuelco casi total hacia el modelo realista

Tampoco hay diferencias dentro de una preferencia mayor por el modelo abstracto en el **ítem nº 5**.

Sin diferencias dentro de una mayor inclinación, pero no excesiva, hacia el modelo abstracto en el **ítem nº 6**.

Sin diferencias dentro de una mayor inclinación hacia el modelo realista en el **ítem nº 7**.

Dentro de una inclinación mayoritaria hacia el modelo abstracto, en el **ítem nº 8**, las chicas lo asocian ligeramente en mayor proporción (35.42% sobre 30.56%).

Dentro de una asociación general muy equilibrada en el **ítem nº 9**, lo chicos se inclinan ligeramente más hacia el modelo abstracto.

El análisis global por la diferencia en el sexo, no indica diferencias significativas entre los dos grupos. Las pequeñas diferencias señaladas podrían inclinar a pensar que los chicos ofrecen respuestas más previsibles que las chicas, pero sería especular en exceso si lleváramos lejos esta afirmación.

7.2.2.4 Resultados por ítems

A la hora de elegir una imagen a la que asocien un ítem musical, hemos encontrado los siguientes resultados. En los ítems tonales (nº 1, 4 y 7) los sujetos se inclinan claramente por la relación con el paisaje de Monet. Especialmente el nº 4, por su gesto con un contenido más evidente, es un ejemplo claro de esta relación. En los ítems atonales (nº 2, 3, 5, 6, 8 y 9) la relación se produce a la inversa. El ejemplo más claro por su sonoridad, el ítem 2, inclina claramente su asociación con el modelo de Kandisky. Sin embargo, según baja el grado de tensión (nº 3, 5 y 8), la relación con este modelo descende (fig. 7.23).

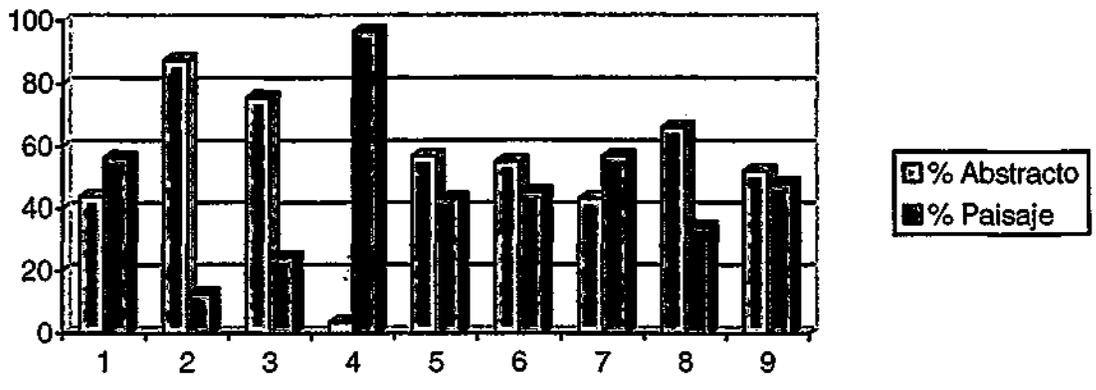


Fig. 7.23 Cuestionario II (gráfico de relación de las imágenes con cada item)

7.2.3 Cuestionario III

El cuestionario 3 se realizó siempre de manera individual. Uno a uno, en horarios buscados expresamente, los niños realizaban el test con el encuestador. Sólo tenía validez la respuesta inmediata, es decir, no se admitía la búsqueda repetitiva hasta que el niño encontrara la respuesta correcta. En todo caso, a los sujetos nunca se les informaban si habían realizado bien o no el ejercicio propuesto.

Como ya aparece anteriormente, este cuestionario intenta esencialmente analizar las aptitudes musicales de los sujetos utilizando preferentemente modelos atonales. No obstante también, como en los cuestionarios anteriores, también se utilizan varios modelos tonales para que nos sirvan de contraste.

7.2.3.1 Resultados globales

En el ejercicio sobre imitación, **ítem nº 1** (1 semitono), algo más de la mitad de los niños entonan correctamente el intervalo (58.5%). Un 7.7 % ofrece dudas sobre su correcta entonación.

Los porcentajes son muy parecidos a los del semitono en el **ítem nº 2** (2 semitonos). El 61.3 % entona bien.

En el intervalo de 3 semitonos, **ítem nº 3**, disminuye el porcentaje de niños que lo entonan bien (52.8%). Sube el porcentaje de no aciertos (44.4%) debido a la baja de dudas. Sorprende que el intervalo considerado natural en niños no obtenga unos mejores resultados.

En el **ítem nº 4** (4 semitonos), el porcentaje de buena entonación sigue bajando (46.5%).

Con el intervalo de 5 semitonos, **ítem nº 5**, se mantiene el porcentaje de aciertos (46.1%) en la entonación correcta con unas cifras similares a las del ítem anterior (4 semitonos).

En el ítem nº 6 (6 semitonos) los resultados positivos siguen bajando: entonan bien un 35.0 %. Quizá la mayor amplitud interváltica junto a la inestabilidad del intervalo sean las causas de este descenso en acierto.

Aumentan los aciertos en la buena entonación (44.3%) con respecto al intervalo anterior, manteniéndose parecidos a los de 5 semitonos, en el intervalo de 7 semitonos del ítem nº 7.

En una primera reflexión sobre este primer grupo de ítems (1 a 7), con los datos sobre entonación de los intervalos desde la imitación, llama la atención, dentro de unos resultados no muy espectaculares, la tendencia general descendente según se amplía el espacio interváltico. Sólo se rompe ligeramente esa tendencia con el intervalo de 2 semitonos, y de una forma más ostensible y lógica, con el tritono o 6 semitonos. Pensamos, por una parte, que el problema puede deberse al registro vocal limitado del niño. El esfuerzo especial en la entonación de registros contrastados requiere un esfuerzo de la voz que el niño, en general, no controla.

En segundo lugar, aparte de lo señalado, parece interesante observar que seguramente los intervalos más pequeños le resultan al niño mucho más familiares que los grandes. El niño siente estos intervalos cercanos, no sólo cómodos de entonar sino también, al mismo tiempo, más fáciles de recordar.

También resulta sorprendente que el intervalo de 3 semitonos (3ª menor), ítem nº 3, obtenga unos resultados que le sitúan en el tercer lugar de buena entonación y no muy superiores a los intervalos siguientes. En casi todos los tratados de entonación este intervalo es el elegido para comenzar los estudios musicales, con la teoría de que es el intervalo más natural en el niño (fig. 7.24).

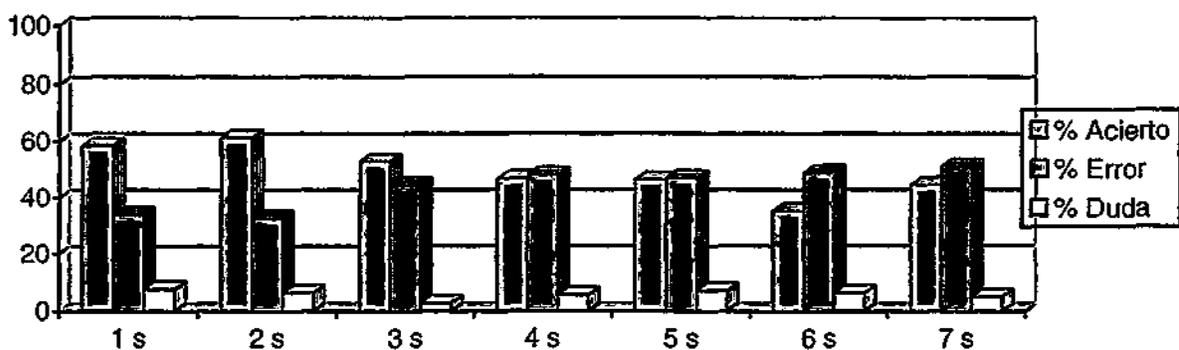


Fig. 7.24 Cuestionario III (gráfico de entonación imitativa, ítems nº 1 a 7)

En los ítems nº 8 a 14, lógicamente por la diferencia de dificultad con la propuesta de los ítems nº 1 a 7, el nivel de respuesta desciende notablemente. Los procesos que debe realizar el niño, escuchar-pensar-construir-entonar, añadido a la pérdida de funcionalidad tonal, son tareas que generalmente no han sido contempladas en la clase de educación musical.

A pesar de que los niveles de respuesta aceptable bajan bastante con respecto a los ítems 1 a 8 de imitación, el ítem nº 8 (1 semitono) es el de mejores resultados. Responde bien un 24.1%.

En el ítem nº 9 (2 semitonos), las cifras son similares a las del ítem anterior, bajando la entonación correcta al 17.7%.

Nuevamente sorprende que en el intervalo de 3 semitonos, ítem nº 10, bajan con cierta consideración las respuestas aceptables: 6.5%. Parece, por lo ya comentado anteriormente que, al aumentar el intervalo, las dificultades son mayores. Se mantiene la línea descendente que se observó en los ítems anteriores.

En la misma tendencia anterior, las respuestas acertadas en el ítem nº 11 (4 semitonos) siguen siendo muy pocas obteniéndose el mismo resultado que en el ítem nº 12 de 5 semitonos (5.8%).

Lógicamente el ítem nº 13 (6 semitonos) es el menos conseguido debido a la inestabilidad que representa. Sólo el 2.9% realizan el modelo correctamente.

En el intervalo de 7 semitonos, ítem nº 14, sube un poco el nivel de aciertos (8.0%). Con lógica, junto a los intervalos de 1 y 2 semitonos, parece entenderse este pequeño aumento en el acierto de memoria y entonación por la relación acústica de este intervalo.

Por lo observado en la propuesta de memoria y construcción interior de los ítems 8 a 14, los resultados bastante escasos, y siguen una línea similar y con cierta coherencia con la propuesta anterior desde la imitación. Dentro de las respuestas acertadas, con el aumento de intervalo crecen las dificultades de interiorización y entonación. Nuevamente aquí, el intervalo de 6 semitonos es el de peores resultados (fig. 7.25).

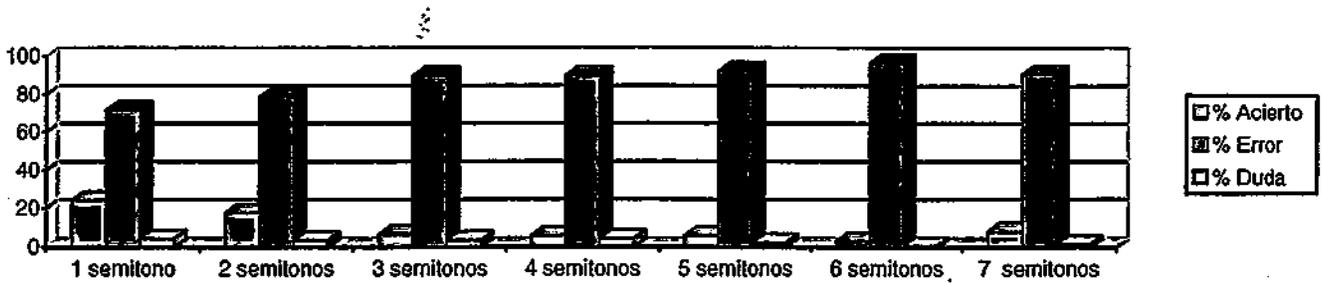


Fig. 7.25 Cuestionario III (gráfico de entonación/memoria, ítems nº 8 a 14)

Sobre estas dos primeras temáticas, imitación (ítem nº 1 a 7) e interiorización (ítems nº 8 a 14), se deducen varias consideraciones:

- El nivel de respuestas acertadas es inferior a lo esperado, al menos en la imitación.
- El notable descenso en el acierto en los ítems 8 a 14 (memorización) sobre los ítems 1 a 14 (imitación) muestra que el niño no tiene interiorizados los intervalos, y por tanto no es capaz prácticamente de reproducir si no es con la imitación. Por sí mismo no llega a pensarlo y reconstruirlo.
- Parece que los intervalos más cercanos (1 y 2 semitonos) resultan más cómodos a los alumnos. Dentro de una estructura horizontal atonal, esto parece bastante coherente al perder la funcionalidad.
- Esta norma anterior se rompe con el intervalo de 7 semitonos/ 5ª justa, lo que también parece lógico, puesto que es el más "cercano" tonalmente/armónicamente a la nota de partida.
- El intervalo más difícil para todos es el de 6 semitonos (tritonos). La inestabilidad de este intervalo es la respuesta a la dificultad que conlleva.

Sorprende el número tan pequeño de respuestas correctas, en el **ítem n° 15** (fragmento tonal), para el sistema de educación que se emplea. Sólo un 38.0%. Sería necesario contrastar las razones de estos resultados.

En el **ítem n° 16**, el nivel de acierto es coherente con lo esperado. Sólo un 6.3 % aciertan la reproducción de la melodía. Lógicamente al niño, no sólo le resulta difícil el fragmento atonal, sino extraño y no familiar, lo que dificulta enormemente su memorización.

Claramente se observa con estos dos ítems cómo al niño, le resulta más fácil y cómodo recordar el modelo tonal. La educación que ha recibido, basada en este modelo de lenguaje, es una causa evidente de esto. No obstante resalta el porcentaje, en nuestra opinión bastante bajo, de niños que reproducen bien el fragmento atonal (ítem n° 16). Pensamos que, aparte del modelo basado en la tonalidad, que la memoria musical, el oído interior y el pensamiento musical no están ni suficientemente ni bien trabajados en la educación musical.

También está presente el aumento del grado de duda. Sobre todo en el modelo atonal. El niño arranca con la cabeza del modelo pero posteriormente se muestra inseguro de la continuidad de éste.

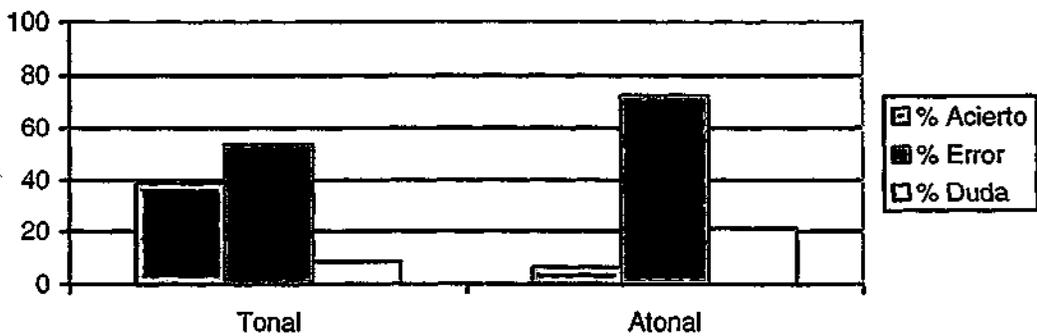


Fig. 7.26 Cuestionario III (gráfico de entonación, ítems n° 15 y16)

En el **ítem n° 17**, sobre dinámica/intensidad (reproducir un efecto de regulador ascendente y descendente), la ausencia de los parámetros altura y duración parece que ha motivado la buena reproducción del modelo sugerido (80.1%).

Un 53.9% reproduce el modelo del **item n° 18** sobre tímbrica (reproducir un modelo vocal tímbrico breve, pero variado), aunque las dudas o claridad en la imitación del efecto vocal se hacen mayores (14.5%). Las dudas son en este caso más elevadas que en los anteriores comentados.

En el caso del **item n° 19** (reproducir un modelo rítmico sencillo y cuadrado), la reproducción de éste parece fácil para la mayoría. El 87.3% lo reproducen con corrección. Indudablemente este es un modelo típico del aula de E. Musical.

Aunque el acierto del **item n° 20** (reproducir un modelo rítmico irregular y “descuadrado”) es sustancial con respecto al ítem anterior (71.1%), es evidente que sorprende este número por elevado. Seguramente la repetición rítmica supone a los niños un menor esfuerzo psicológico. La reproducción con la voz de modelos melódicos siempre ofrece más aprehensión que imitar un modelo rítmico con las palmas.

En el **item n° 19** (improvisar desde una base tonal) e **item n° 20** (improvisar desde un planteamiento “atonal/tímbrico”) hay que valorar más la intencionalidad que los resultados. La situación puede no ser la propicia para que el niño improvise con cierta naturalidad. En todo caso sólo un 33.8% adoptan un actitud positiva (intento) en el ítem n° 19. Por este motivo aumenta el número en la duda sobre la valoración positiva o negativa (28.9%)

Se repiten unas cifras similares en el ítem n° 20 a las del anterior (36.7%). No tenemos claro, en un primer momento, si estos dos últimos ítems podrán ser valorables. Habrá que esperar a un análisis más en profundidad. Si ya de por sí estamos en terrenos muy delicados y resbaladizos (niños, música, vergüenza en la utilización de la voz, análisis del entrevistador, etc.) en estos últimos casos el problema se acentúa mucho más. La duda también es elevada (28.1%).

7.2.3.2 Resultados por edades

Desde el análisis por edades, dentro de una reproducción mayoritaria del intervalo, los niños del 2º Ciclo (68.9%), son los que mayor porcentaje de buena reproducción tienen en el ítem nº 1 (1 semitono). Las razones pueden ser: falta de madurez en el 1º Ciclo (52.6%) y quizá un tipo de respuesta tímida o miedosa, al cambio de voz en el 3º Ciclo (54.2%) debido al comienzo de la pre-adolescencia, donde surge el mayor número de dudas.

En el ítem nº 2 (2 semitonos), el mayor acierto sigue estando en los ciclos superiores: 2º Ciclo (62.2%), 3º Ciclo (66.1%). Sin embargo el 1º Ciclo sigue mostrando unos buenos resultados (52.6%).

En el intervalo de 3 semitonos, ítem nº 3, es notorio la disminución en la buena reproducción del intervalo en el 1º Ciclo (36.8%). Es llamativo que se produzca en el intervalo que, según todas las teorías, es el más natural para el niño y por el que se suele empezar la entonación. Los otros dos ciclos siguen mostrando un buen acierto.

Dentro de una disminución general en la buena imitación del intervalo de 4 semitonos, ítem nº 4, los ciclos mayores (51.1%) y (52.56) siguen entonando mejor que los niños de 6 y 7 años (36.8%), donde cada vez es menor el número de niños que lo entonan bien.

Las cifras de este intervalo de 5 semitonos, ítem nº 5, son muy similares a las del ítem anterior, con tendencia a la baja. En el 1º Ciclo los porcentajes se mantienen en una cifra similar (32.4%).

El intervalo de 6 semitonos, ítem nº 6, es el más complicado, al menos desde nuestra cultura, y por tanto el de peor entonación. Todos los ciclos obtienen resultados de buena entonación por debajo del 50%; siguen siendo, como hasta ahora, los niños más pequeños los que peor entonan. Continúa una línea ascendente de mejores resultados según avanzan los ciclos.

Sólo los ciclos mayores entonan correctamente el intervalo de 7 semitonos, **ítem n° 7**, entorno a un 50% (48.9% y 57.6%). Los problemas de los niños del 1° ciclo (16.7%) pueden estar, entre otras cosas, en el ámbito del intervalo, que puede resultar excesivo para muchos, debido a su limitada tesitura.

Indudablemente, en el análisis por edades de los ítems 1 a 7 (fig. 7.27), los alumnos del Ciclo Superior demuestran una madurez mayor que los Ciclos previos. Sólo en el intervalo de 1 semitono el 2° Ciclo muestra mejores resultados. No parece importante, dados los resultados de los otros intervalos

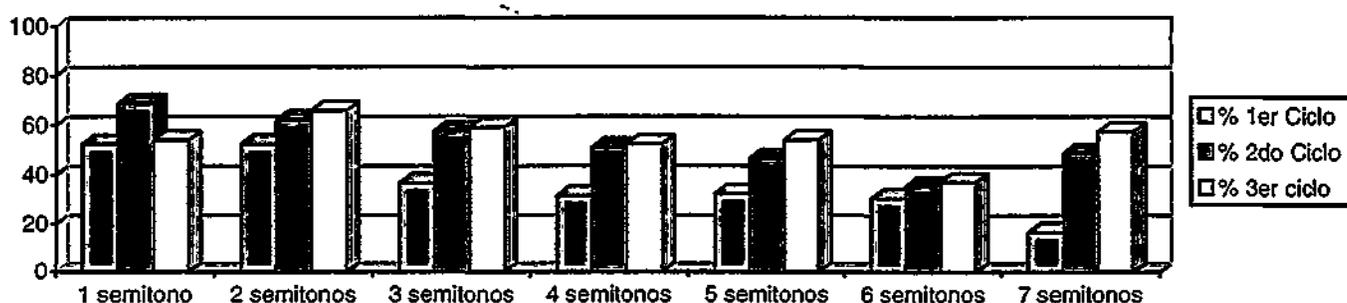


Fig. 7.27 Cuestionario III (gráfico de entonación por edades, ítems n° 1 a 7)

En la actividad de memorización y construcción de intervalos, en el **ítem n° 8** (1 semitono), los mejores resultados siguen estando en el 2° Ciclo, lo mismo que sucedía con este intervalo en el **ítem n° 1**. No obstante la memoria interna general de todos es insuficiente como apreciación cuantitativa (10.5%; 35.6%; 24.1%).

En el **ítem n° 9** (2 semitonos), disminuye la correcta interiorización del gesto interválico. Sólo el Ciclo Superior mantiene unos resultados similares a los del intervalo anterior (**ítem 8**), mejorándolos ligeramente: 5.4%; 15.6%; 27.1%.

Según aumenta la distancia interválica la reproducción desde la memorización es cada vez menor. En el intervalo de 3 semitonos, **ítem n° 10**, muy pocos niños, de ninguno de los Ciclos, consiguen entonar: 8.3%; 4.4%; 6.95%.

Sólo un número pequeño del último ciclo (10.3%) interioriza y reproduce este intervalo del **ítem nº 11** (4 semitonos). En los ciclos más pequeños sólo una persona lo consigue. Parece que los mayores tienen ligeramente más desarrollado el oído interior o pensamiento musical.

El porcentaje de aciertos sigue siendo muy pequeño en el **ítem nº 12** (5 semitonos). En el 1º ciclo nadie consigue reproducir el intervalo. En los otros dos ciclos es también muy inferior el número de niños que realizan bien este intervalo (6.7% y 8.6%).

Nuevamente el intervalo de 6 semitonos, **ítem nº 13**, es el menos acertado de todos. Sólo 1 niño del 2º y 3 niños del 3º piensan y entonan este intervalo.

Este intervalo de 7 semitonos, **ítem nº 14**, es entonado correctamente en un porcentaje un poco superior al intervalo anterior y de una manera similar al de 5 semitonos (1, 3 y 7 niños). De alguna manera son intervalos similares y obtienen una respuesta similar.

Vistas las pocas respuestas aceptables en el ejercicio sobre memoria interna (ítems nº 8 a 14), parece poco fiable una conclusión objetiva sobre la diferencia por edades. No obstante, en general, salvo nuevamente en el intervalo de 1 semitono, el Ciclo Superior muestra una mayor madurez.

En ninguno de los ciclos consiguen llegar a entonar bien el **ítem nº 15** (fragmento tonal) al menos un 50% (21.1%; 40.0% y 47.5%). No obstante, se sigue cumpliendo la trayectoria según la cual los ciclos mayores son los que mejor reproducen el fragmento.

Muy pocos niños reproducen con cierta fiabilidad el fragmento atonal, **ítem nº 16**, (2.6%, 8.9%, 6.8%). Con cierto sentido aumentan el número de dudas en la propia corrección de las respuestas (5, 11 y 14).

Gana acierto en la reproducción de este gesto del **ítem nº 17**, (dinámica/intensidad). Los mayores siguen haciéndolo mejor. Quizá aquí los

evaluadores no han tenido un criterio homogéneo dada la dificultad para ellos mismos en valorar las respuestas.

El margen de duda es en el **ítem nº 18** (tímbrica) también considerable (11,14 y 12), debido una vez más a la dificultad en la valoración del gesto vocal. No obstante los últimos ciclos siguen realizando mejor el modelo (35,15%, 53.3%; 66.1%).

En general la mayoría responde bien a este ritmo cuadrado, **ítem nº19**, (76.%, 82.2%, 98.3%), siendo nuevamente los niños del 3º ciclo los que mejor responden.

La evaluación de las respuestas da que pensar sobre la corrección de este ejemplo del **ítem nº 20** (ritmo descuadrado) por parte de los encuestadores. Parecen cifras demasiado elevadas para el tipo de propuesta (63.2%; 80.0% y 69.5%) aunque aumenta el número de dudas sobre el ítem anterior. Se rompe la linealidad con respecto al 2º y 3º Ciclo. En este caso el 2º obtiene mejores respuestas.

El 2º ciclo es quien obtiene mejores resultados en este **ítem nº 21** sobre improvisación desde base tonal (18.4%; 42.2% y 37.3%). Una mayor madurez con respecto al 1º y el estar todavía lejos de la etapa de adolescencia pueden ser las causas.

Las cifras del **ítem nº 22** (improvisación atonal) son un poco contradictorias con respecto al anterior. Seguramente habrá que desechar estos dos últimos ítems, al menos los realizados en los colegios.

La conclusión del Cuestionario nº 3, en el análisis por edades, pone en evidencia que el grado de madurez se impone en las respuestas. Sólo en algunas ocasiones el 2º Ciclo se muestra con una relativa ventaja sobre el 3º. Parece ilógico que mientras aumenta las capacidades musicales del niño, el grado de aceptación disminuya, visto en el cuestionario nº 1. La educación debería centrarse en formar no sólo las aptitudes sino también la actitud y la comprensión estética. Seguramente para los niños que dejen de estudiar música posteriormente, o tener contacto con ella, las aptitudes tenderán a desaparecer mientras que la comprensión y deleite estético pueden quedar como referencia personal y cultural.

7.2.3.3 Resultados por sexos

Del total de niños que realizan correctamente la propuesta del **ítem nº 1** (1 semitono), son más las niñas que entonan correctamente el intervalo: 50 (70.4%) niñas por 33 (46.5%) niños.

En el **ítem nº 2** (2 semitonos), nuevamente en una proporción algo menor, el sexo femenino realiza el ítem significativamente mejor: 50 (70.4%) niñas por 37 (52.1%) niños.

Las niñas siguen entonando mejor en una proporción de 1/3 más que los niños el **ítem nº 3** (3 semitonos): 45 (63.4%) niñas por 30 (42.3%) niños.

La mejor entonación de las niñas sigue vigente en el **ítem nº 4** (4 semitonos): 39 (54.9%) niñas por 27 (38.0%) niños.

Sigue la misma línea en el intervalo de 5 semitonos, **ítem nº 5**: 39 (54.9%) niñas entonan bien por 26 (37.1%) niños.

En el intervalo complejo de 6 semitonos, **ítem nº 6**, también las niñas se muestran como mejores entonando: 28 (40.0%) por 21 (30.0%). A esto se suman, o podrían haber sumado 8 dudas, aunque no existan diferencias significativas tan acusadas como en los casos anteriores.

La proporción en este intervalo de 7 semitonos, **ítem nº 7**, es casi el doble: 40 (57.1%) niñas entonan bien por 22 (31.4%) niños.

En el planteamiento diferente, sobre memorización e interiorización, los datos no muestran diferencias significativas. No obstante las niñas siguen reflejando una

mayor facilidad para los ejercicios propuestos en el **ítem nº 8** (1 semitono): 19 (26.8%) niñas interiorizan bien el intervalo por 15 (21.4%) niños.

En el intervalo de 2 semitonos, **ítem nº 9**, siguen siendo las niñas las que mejor memorizan internamente el intervalo; 15 (21.1%) niñas por 10 (14.3%) niños.

Dentro de la dificultad que parece entrañar esta propuesta, pues muy pocos niños/as lo realizan bien, las niñas siguen entonando con mayor facilidad el **ítem nº 10** (3 semitonos): 6 niñas (8.6%) por 3 (4.3%) niños, a lo que se podría sumar 4 dudas del sexo femenino por 1 del masculino.

Muy pocas respuestas correctas en el intervalo de 4 semitonos, **ítem nº 11**, en las que las niñas siguen haciéndolo mejor: 6 (8.6%) niñas por 2 (2.9%) niños.

Ningún niño responde correctamente a este intervalo de 5 semitonos, **ítem nº 12**, no muy complejo, por 8 (11.4%) niñas que sí lo realizan bien.

En este difícil intervalo de 6 semitonos, **ítem nº 13**, sólo 1 (1.5%) niño lo reconstruye bien por 3 (4.3%) niñas.

En el **ítem nº 14** (7 semitonos), 8 (11.4%) niñas lo realizan bien por 3 (4.4%) niños.

Sólo hemos encontrado diferencias significativas en el fragmento atonal, **ítem nº 15**, que sigue respondiendo a la línea iniciada en las dos propuestas anteriores. En una proporción de 3 a 2 las niñas imitan mejor el modelo. 33 (46.5%) niñas imitan bien por 21 (29.6%) niños.

Dentro de la enorme dificultad de reproducción de este modelo melódico atonal, **ítem nº 16**, 7 (9.9%) niñas lo reproducen bien por 2 (2.85) niños. La reproducción parcial del ejemplo sigue estando mejor entonado por las niñas (18 por 12).

Por otra parte, aunque la mayoría de los grupos realizan bien la propuesta de dinámica intensidad, **ítem nº 17**, las niñas siguen sus mejores resultados: 59 (84.3%)

por 54 (76.1%). En una primera impresión, parece que la diferencia que había en las propuestas melódicas se ha reducido un poco.

También en este modelo a imitar, las cifras se aproximan, incluso más, lo que supone casi una igualdad entre los dos sexos (56.7%, 52.1%) en el ítem nº 18 (tímbrica). Puede que las baremaciones de los encuestadores estén sujetas a una menor objetividad.

En la respuesta a la propuesta rítmica, ítem nº 19, la igualdad es total: 62 (87.3%) niños y niñas de cada sexo responden bien.

Nuevamente el resultado es casi idéntico en el ítem nº 20 (ritmo descuadrado): 50 niños (70.4%) por 51 (71.8%) niñas realizan bien la propuesta rítmica. Las dudas son este caso algo más numerosas en las niñas: 15 niñas por 10 niños.

La casi igualdad que había en los últimos ítems se rompe nuevamente en el ítem nº 20 sobre improvisación tonal, ¿ será que ha vuelto a aparecer el componente melódico?, 27 (38.0%) niñas improvisan/intentan sobre 21 niños (29.6%). El número de dudas contabilizadas es también elevado pero parecido: 21 niños por 20 niñas.

En concordancia con el anterior ítem, con una diferencia ligeramente mayor, en el ítem nº 21 (improvisación atonal), las niñas vuelven a realizar mejor esta propuesta. 30 (42.3%) niñas por 21 (30.9%) niños. Las evaluaciones dudosas siguen siendo elevadas e igualadas: 20 niños por 19 niñas.

El resumen del análisis por sexos del cuestionario nº 3 muestra sobre la primera cuestión, imitación de modelos interválicos (ítems nº 1 a 7), que al menos que en estas edades, las niñas se muestran con mejores capacidades musicales y auditivas. Puede que se trate de una mayor sensibilidad hacia los aspectos artísticos, quizá derivado del mayor uso de juegos y canciones.

La segunda realización, interiorización o memoria de intervalos (ítems nº 8 a 14), ha seguido demostrando que las niñas, dentro de la dificultad de la tarea propuesta, tienen o muestran mejores capacidades musicales o mayor concentración para realizar

los ejercicios: en cifras representa un 25% más de aptitud musical, aunque las diferencias no son significativas en muchas ocasiones.

En los items donde desaparece el componente melódico (items nº 17,18,19 y 20) parece que deja de existir la diferencia que había antes a favor del sexo femenino y las realizaciones de niños y niñas son hechas de forma muy similar.

No obstante cuando vuelve a aparecer el elemento melódico (items nº 21 y 22), la diferencia vuelve a decantarse a favor de las niñas. Éstas, en una diferencia no muy grande, pero muy similar a las primeras melódicas, vuelven a realizar mejor la propuestas.

Parece que la diferencia por sexos demuestra que las niñas tendrían mejor oído musical, desde el punto de vista de la altura, que los niños. Con los componentes rítmicos, de intensidad y tímbricos las diferencias dejan de existir; los dos sexos ejecutan de manera similar las propuestas.

El gráfico general por sexos de la figura 7.28, muestra el nivel superior en el que están las niñas en todos los items, con especial diferencia en alguno de ellos, no estando en ningún caso por debajo del sexo masculino.

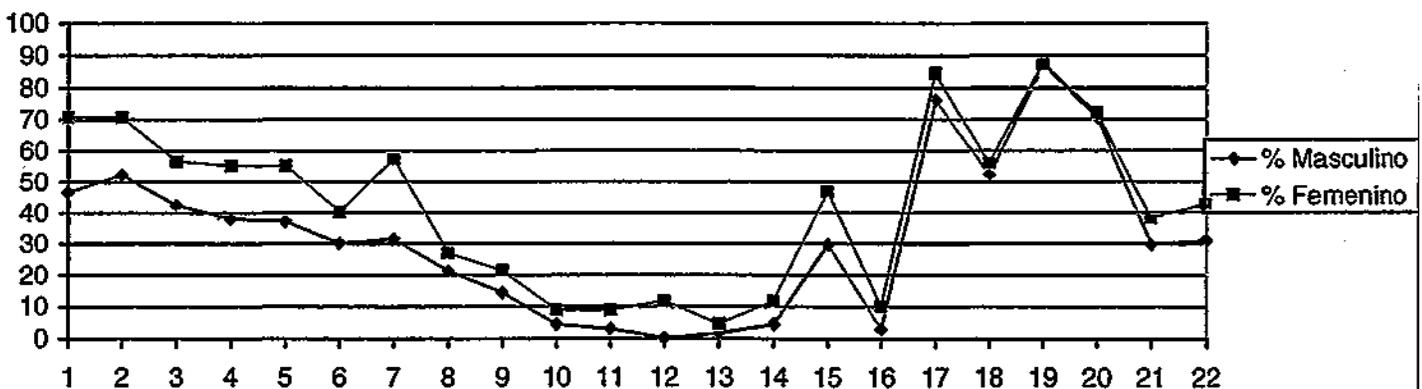


Fig. 7.28 Cuestionario III (gráfico por diferencia de sexo)

El gráfico 7.29 muestra, por grupos de items, una clara diferencia respecto a aptitudes, aunque no muy grande, a favor de las niñas sobre los niños. En los grupos de los items nº 1 a 7 y 8 a 22 el nivel de acierto del género femenino, en algunos casos, casi dobla al masculino.

1 a 7 : Masculino (39,8) Femenino (58,7)

8 a 15: Masculino (6,9) Femenino (13,1)

5 a 22: Masculino (47,3) Femenino (54,8)

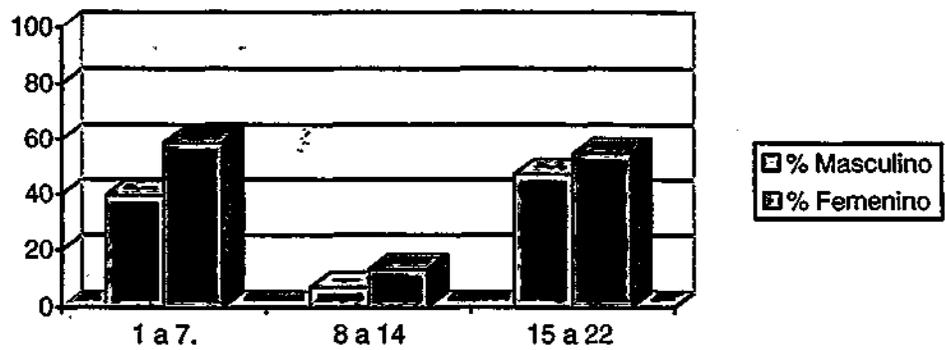


Fig. 7.29 Cuestionario III (gráfico por diferencia de sexo, grupos de ítems)

El resultado global de aciertos entre el total de niños y niñas muestra la diferencia total de aciertos entre los dos sexos (fig. 7.30), siendo ligeramente superior la de ellas (42,8 %) frente a la de ellos (32 %).

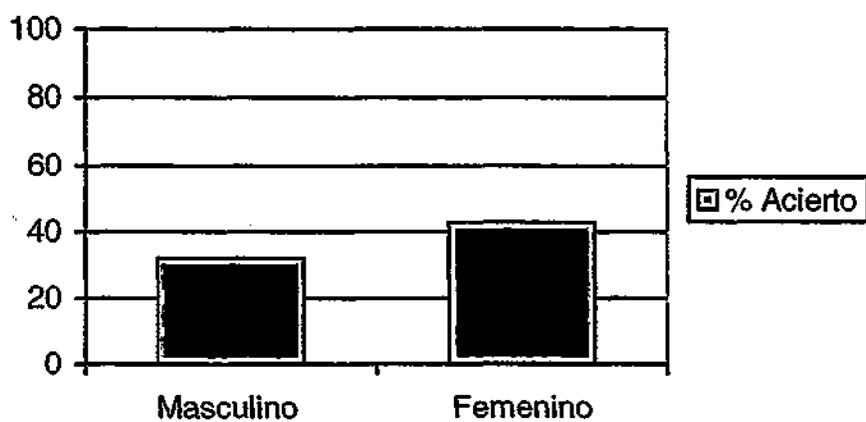


Fig. 7.30 Cuestionario III (gráfico por diferencia de sexo, valores absolutos)

8.- ESTUDIO DE INTERVENCIÓN

En este estudio decidimos analizar los cambios que podrían suceder en el desarrollo de la comprensión musical de las estéticas contemporáneas en función de la aplicación de un programa de entrenamiento específico, diferente del modo de enseñanza tradicional. A su vez, deseábamos contrastar estos posibles cambios con los que podría esperarse que se presentaran en un grupo de control que recibiera la misma cantidad de horas de enseñanza musical, en una escuela municipal, siguiendo una metodología convencional.

8.1 Sujetos de estudio

El grupo experimental o grupo de trabajo, como ya se ha comentado en páginas anteriores (27 niños de 6 a 15 años), estaba formado por alumnos pertenecientes a una actividad coral de una escuela de música comarcal: La Escuela Comarcal de Música de Villacañas (Toledo)

La elección de este grupo humano ha sido coyuntural por una parte, pues había que encontrar a un grupo más o menos numeroso, ya formado, es decir realizando alguna actividad, en este caso coral. Sin embargo, por otra parte, el grupo ya era conocido por el doctorando y su elección podría facilitar la relación de confianza hacia un tema desconocido para los niños y los padres.

También había que contar con el asentimiento del grupo para realizar este trabajo y que, de alguna manera, aceptara romper su ritmo habitual. En este sentido, fue fundamental la autorización de sus padres para realizar una investigación que para algunos pudiera suponer un paréntesis en el proceso de educación musical de sus hijos.

Debido a estas circunstancias concretas, es necesario recalcar la muy buena disposición tanto de los niños como de los padres para un experimento que al fin y al cabo suponía interrumpir el trabajo habitual del grupo. Con unos y con otros se mantuvieron reuniones informativas para explicarles el objetivo perseguido. Tanto en padres como en niños la actitud y disposición hacia la actividad fue siempre inmejorable mostrándose abiertos e interesados por conocer las conclusiones que en su momento se obtuvieran.

Por diversos motivos, dos niños no completaron el ciclo de sesiones, abandonando, y no realizaron los tests al final del calendario previsto. El resto mantuvo una asistencia suficientemente regular que permitió realizar con normalidad de nuevo los tres cuestionarios al terminar las sesiones de trabajo.

Aunque algunos niños no están dentro de los límites de edad de la Educación Primaria, es decir menos de 6 años y más de 12, lejos de considerar esto un inconveniente, ha permitido también observar, aunque en menor medida, la reacción de una franja mayor en edad.

Esta diferencia de edad, en algunos casos muy acusada, aunque puede haber dificultado alguna actividad, así como el tipo de lenguaje y los recursos didácticos del doctorando, no ha supuesto ningún problema, equilibrándose recíprocamente, según la tarea propuesta, los de mayor edad y los más jóvenes. En cada caso se reforzaba un tipo de pensamiento musical acorde con el desarrollo evolutivo del niño y sus intereses y motivaciones.

El grupo perteneciente a un ambiente rural, con una actividad bastante diferenciada con respecto al niño urbano, mostró siempre una enorme capacidad creativa, como de sorpresa y de disposición, a través de una gran naturalidad y espontaneidad. Las actitudes de desidia fueron escasas y en todo caso fruto del cansancio acumulado por la jornada y la semana de trabajo. Las sesiones se realizaban los viernes por la tarde, y en algún caso los sábados por la mañana.

Los niños que empezaron, ordenados por edades y con mención de sus estudios generales y musicales, fueron los siguientes:

| Nº Orden | Edad | Sexo | Curso | Nivel |
|----------|---------------|------------------------|---|--|
| 1 | 5 años | V | 2º Preescolar | Iniciación |
| 2 | 6 | V | 1º Primaria | Iniciación |
| 3 | 6 | M | 2º Preescolar | Iniciación |
| 4 | 7 | M | 2º Primaria | Iniciación |
| 5 | 7 | M | 2º Primaria | Iniciación |
| 6 | 8 | M | 3º Primaria | 1º Lenguaje Musical |
| 7 | 9 | M | 4º Primaria | 2º Lenguaje Musical |
| 8 | 10 | M | 4º Primaria | 3º Lenguaje Musical |
| 9 | 10 | M | 4º Primaria | 2º Lenguaje Musical |
| 10 | 10 | M | 3º Primaria | 2º Lenguaje Musical |
| 11 | 10 | M | 4º Primaria | 3º Lenguaje Musical |
| 12 | 10 | M | 4º Primaria | 3º Lenguaje Musical |
| 13 | 10 | V | 4º Primaria | 2º Lenguaje Musical |
| 14 | 11 | V | 6º Primaria | 1º Lenguaje Musical |
| 15 | 11 | M | 6º Primaria | 3º Lenguaje Musical |
| 16 | 12 | M | 6º Primaria | 2º Lenguaje Musical |
| 17 | 12 | V | 6º Primaria | 4º Lenguaje Musical |
| 18 | 13 | V | 2º ESO | 2º Lenguaje Musical |
| 19 | 13 | M | 2º ESO | 4º Lenguaje Musical |
| 20 | 13 | M | 1º ESO | 4º Lenguaje Musical |
| 21 | 13 | M | 1º ESO | 3º Lenguaje Musical |
| 22 | 14 | M | 3º ESO | 5º Lenguaje Musical |
| 23 | 15 | V | 3º ESO | 4º Lenguaje Musical |
| 24 | 15 | M | 4º ESO | 6º Lenguaje Musical |
| 25 | 15 | M | 4º ESO | 6º Lenguaje Musical |
| 26 | 15 | M | 3º ESO | 5º Lenguaje Musical |
| 27 | 16 | M | 4º ESO | 6º Lenguaje Musical |
| | Total. | Total por sexos | Total por cursos | Total por niveles |
| | 27 sujetos | 7 chicos y 20 chicas | 2 Preescolar 1 1º Primaria 2 2º Primaria 2 3º Primaria 6 4º Primaria 4 6º Primaria 2 1º ESO 2 2º ESO 3 3º ESO 3 4º ESO | 5 Iniciación 2 1º L. Musical 6 2º L. Musical 5 3º L. Musical 4 4º L. Musical 2 5º L. Musical 3 6º L. Musical |

Fig. 8.1 Grupo experimental (descripción)

8.2 La experiencia con el grupo

El planteamiento metodológico de trabajo ha tenido como base diversos aspectos esenciales en la enseñanza de la música y en la enseñanza general en la actualidad.

- Educación activa y participativa.
- Sensibilización práctica y no memorización teórica.
- El grupo como soporte del individuo.
- Trabajar desde modelos abiertos.
- Implicar en el hecho musical la acción física, afectiva y cognitiva.

Como filosofía didáctica, en la misma línea que la metodología, los aspectos esenciales han sido:

- Educación para todos sin diferenciación de aptitudes.
- Motivar el aprendizaje desde el placer por hacer música.
- Desarrollar la creatividad con la improvisación.
- Manejar y crear un lenguaje musical nuevo.
- Buscar un tipo de pensamiento musical diferente al habitual.
- Desarrollar la confianza personal en sí mismo.

Como se comenta en líneas anteriores, los ejemplos originales que se han utilizado, han necesitado realizarse desde adaptaciones didácticas que permitieran mostrar al niño el mundo sonoro con el que se iba a trabajar de una manera asequible. También en las metodologías sobre la tonalidad, esto ha sido frecuente. Los trabajos de Orff se basaban en pequeños ejemplos, fáciles, que con recursos sencillos permitieran al niño sentir todo el mundo musical de la tonalidad, apoyado en el concepto de educación elemental. Ni él, ni nadie, podían permitirse el lujo de ejecutar la Novena Sinfonía de Beethoven, por poner un ejemplo exagerado, con niños de educación general. Sin embargo podían hacer sentir con otros modelos asequibles al niño toda la esencia del lenguaje que contiene.

Por otra parte, no creemos que tuviera sentido utilizar ejemplos de esta envergadura en educación general. Parece más coherente servirse de recursos cercanos

al niño que permitan, en su momento y bien secuenciado, poder disfrutar una obra de la envergadura de la mencionada.

Por este motivo, quizá debería hablarse más de ejemplo didáctico que de adaptación. Con el grupo no interpretaremos obras concretas, sino estructuras musicales elementales y significativas para el niño, con la esencia de las obras de referencia.

La voz ha sido el instrumento de referencia como herramienta de base para el trabajo. Aparte de las múltiples razones expuestas, es un instrumento natural que no necesita de proceso intermedio de respuesta entre instrumento y sonido. Resulta fácil, familiar y de una flexibilidad en su manejo que facilita la relación del niño con los modelos sonoros.

El elemento plástico, gráfico, ha sido otro de los recursos básicos. La utilización del gesto gráfico, está implícita, por una parte, cuando su presencia es obligada como elemento para recordar algún objeto sonoro, que de otra manera podría quedar olvidado. En música de vanguardia muchas veces hay que buscar una grafía propia que debe crearse específicamente para un modelo.

En otros momentos las grafías no convencionales de la música contemporánea sirven de partida para el desarrollo de la creatividad y la imaginación. Esto es posible con ejemplos abiertos que permiten una interpretación abierta.

También la invención gráfica puede ser punto de partida para la experimentación sonora, vinculando así al mundo de la expresión plástica con el mundo sonoro. Muchos son los ejemplos de relación entre la música y la plástica. Por no repetírnos mencionaremos la relación estrecha entre Schoenberg y Kandinsky. Éste establece una relación en su texto *Punto y línea sobre el plano* muy estrecha entre el gesto pictórico y el gesto musical. Relación signo-símbolo y significado-significante como creación de estructuras nuevas en cuanto a la respuesta sonora, tanto mental como real.

La aparición de nuevos modelos sonoros en el siglo XX necesitó necesariamente investigar en nuevas maneras de reflejar por escrito la intención sonora. El viejo sistema, sin quitarle la importancia que tiene, con el pentagrama, los valores de duración, etc. se quedaba estrecho para las nuevas propuestas. En algunas ocasiones las nuevas grafías se planteaban solas y en otras combinadas con el sistema antiguo.

Tampoco hay que entender esto como una ruptura con el sistema musical anterior, sino como un proceso ante la necesidad de plasmar lo mejor posible por escrito lo reflejado en el mundo sonoro. En ocasiones, incluso, la "partitura" por sí sola se convierte en objeto estético propio, que incluso se desliga del resultado sonoro.

Algunas de estas "partituras" no sólo eran interesantes para el oído sino también para ser vistas (Cage, Busotti).

Por otra parte es evidente que algunos aspectos de la evolución musical, como el desarrollo tímbrico, la evolución de la tonalidad, o las construcciones rítmicas complejas no hubieran alcanzado un desarrollo tan intenso sin la ayuda de un elemento de plasmación, como elemento de control del material sonoro. El compositor al mismo tiempo que especula, plasma sus ideas, las revisa, las transforma, y las elimina porque tiene un soporte de trabajo sobre el que elabora su pensamiento musical. Sería comparable al lenguaje escrito. El desarrollo de un relato complejo, o una idea elaborada, se nos antoja imposible sin la escritura que permite volver a las ideas sin necesidad de memorizarlo todo.

También el movimiento y la acción teatral o interpretativa han estado presentes en cualquier intento de gesto sonoro. Toda acción musical conlleva en sí misma una acción motora. En el trabajo desarrollado se ha incidido en la necesidad de establecer una relación entre la acción pensada, y la respuesta vocal y de expresión dinámica o corporal.

Esto es más evidente aún desde la voz. Un desequilibrio entre la intención sonora vocal y la complementariedad física y psíquica perjudica el resultado deseado, a la vez que hace menos completo el proceso.

Por otra parte es evidente la relación de esquemas específicos del gesto musical con el gesto y el movimiento. Así, por ejemplo, un modelo musical ascendente se ve favorecido, y adquiere más significado, si al mismo tiempo se implica un movimiento, improvisado o sugerido, con la misma intención ascendente.

De la misma manera se entiende lo que podríamos llamar acción teatral o gesto intencional. Acciones musicales con determinado carácter o dinámica son potenciadas desde una dramatización de la acción. Un *f* o un *p*, por ejemplo, adquieren un mayor impacto si se ven estimulados de una acción paralela física u psíquica en concordancia con el planteamiento musical. Cada intérprete decide libremente su gesto ante una propuesta sonora.

Esta "teatralidad" de la acción refuerza el propio significado del concepto musical y ayuda a una viveza mayor en la relación del niño con el mensaje o pensamiento musical. Es un significado interpretativo que queda globalizado por todo el proceso. Evidentemente estas acciones globales deben desarrollarse desde la búsqueda de la experimentación personal y no desde la simple imitación. Ésta puede ser punto de

partida, pero el objetivo final debe buscarse desde la individualidad de cada niño. Es decir cada niño, según su personalidad, debe buscar su propia manera de reflejar los procesos vivos del mensaje estético musical.

Con ello, adquiere la totalidad de los componentes en juego, el sentido de unidad o gesto único formado por varias acciones simultáneas, en las que el niño interpreta una mayor coherencia desde el gesto musical, motor y teatral, al mismo tiempo que pueden ser recursos para el desarrollo psicológico y social de éste como principio de globalización musical.

La secuenciación de todo el proceso se estructuró en sesiones de aproximadamente una hora de duración, organizadas de una manera flexible en dos partes, salvo las dos primeras y la última. La primera parte se dedicaba a un trabajo creativo y abierto sobre los modelos de composición basados en la voz, vistos en los apartados anteriores.

La segunda parte, más breve siempre, giraba en torno a la entonación atonal de un intervalo. Cada día se dedicaba a un solo intervalo, de manera monográfica, volviendo brevemente a los vistos anteriormente. A partir de la segunda sesión, y para terminar, se les dejaba un papel para que expresaran libremente su opinión sobre lo realizado en el aula.

8.3 Sesiones de trabajo

La primera sesión (12-05-2000), se dedicó exclusivamente a la realización de los cuestionarios. Primero se realizan el nº 1 y nº 2 en grupo. Posteriormente se pasa el cuestionario nº 3 individualmente.

El grupo se muestra muy sorprendido, divertido, o a veces algo confuso por algunos de los ejemplos. No obstante todo se desarrolla con normalidad, a pesar de que los tests individuales llevan mucho tiempo y obligan a que los alumnos permanezcan en el centro demasiadas horas.

En la segunda sesión (22-05-00), el desarrollo de la misma quedó planteada de la siguiente manera:

Primero se buscó establecer las bases de **confianza** en la realización de las tareas propuestas. El objetivo se plantea con la necesidad de que el niño pierda el miedo y la vergüenza a expresarse, para obtener de él un mayor rendimiento en sus acciones.

Todas las acciones expresivas inducen a que el proceso vocal/musical, gestual y teatral se realicen de una manera coordinada. Un grito, por ejemplo, debe acompañarse de la acción gestual y teatral de energía necesaria para que tenga toda la fuerza y personalidad precisa.

Este trabajo, planteado siempre sin ninguna dificultad de tipo técnico, resulta siempre atractivo para el niño (y para el adulto) y sirve al mismo tiempo para la integración en el grupo así como para su unidad como tal.

Por supuesto la ruptura de esta barrera de miedos debe realizarse no sólo con este tipo de modelos sino con cualquier otro planteamiento. Así conseguiremos que se muestren en todas sus potencialidades individuales y que las desarrollen. También, se da por supuesto que esto no es una receta mágica que hará que todo funcione siempre a la perfección con sólo una experiencia. Es un hecho en el que se necesita una atención constante que, en muchos casos, está por encima de los objetivos puramente musicales, puesto que se refieren al de la persona.

Se pudo observar que la diferencia de edad, sirvió para dar una mayor unidad al grupo. Por supuesto, con alguna excepción, los más pequeños se mostraron más espontáneos, mientras que los mayores, por razones obvias, tuvieron más dificultad para expresarse de manera natural.

Tras un trabajo de base psicológica, se propone al grupo una actividad de preparación a la improvisación y al desarrollo creativo con elementos que giran en torno a una línea estética de la música contemporánea. Se intenta así buscar un pensamiento musical diferente al tradicional, en el que no se incida necesariamente sobre el protagonismo melódico o rítmico. Se abren de esta manera nuevas vías sobre el comportamiento musical para que el niño experimente nuevas posibilidades sonoras alejadas del lenguaje tradicional.

Estas nuevas puertas están pensadas para que el acercamiento y la práctica musical nunca suponga una dificultad de tipo técnico para el niño. Es decir, cualquier niño con o sin aptitudes puede experimentar en música sin sentir la frustración, que en otras ocasiones ocurre, por no reunir las condiciones o aptitudes suficientes para desenvolverse con personalidad ante determinados resultados estéticos.

Por ello en esta fase de trabajo se potencia el desarrollo de la capacidad creativa, junto con la confianza para expresarse con libertad, más que los resultados musicales. El objeto sonoro final es relativizado y nunca se convierte en finalidad de la acción. Esto

debiera ser así con cualquier otro modelo educativo o del lenguaje de la música. Esto es lo que ha generado en demasiadas ocasiones que el potenciar la calidad de un modelo musical por encima del tipo de persona que lo realiza, haya contribuido en muchos casos al desaliento y, por ende, al abandono.

Por otra parte, este planteamiento consigue que el niño se autoafirme en confianza y experimente una reacción positiva que incida de una manera directa en sus propias capacidades musicales. Son estímulos positivos que buscan la expresión personal sin ningún objetivo por encima del desarrollo personal. Otra finalidad, como la profesional, como futuro músico, está fuera de los planteamientos de la Educación General en Primaria.

Este afianzamiento personal es parejo con la experimentación que hace el niño con su voz. Éste investiga las posibilidades y recursos, sobre todo las no habituales, para así conocerse desde la práctica de su instrumento y con ello a sí mismo. El niño es voz y es su voz. Se muestra y se comunica con los demás desde su sonoridad. Por supuesto en ningún momento se pretende que realice virtuosismo vocal, sino que proyecte sus posibilidades y creatividad al grupo y al objeto sonoro.

En primer lugar se propone al grupo un trabajo expresivo experimental e improvisado con el parámetro **duración**. En ningún caso se utilizan referencias periódicas de pulso o compás, sino que se deja que se “manipulen” sonidos de distintas duraciones: largos, cortos, medios con la búsqueda de una valor absoluto y no proporcional.

El grupo experimenta, en conjunto o cada individuo libremente, como si fuera una parte real de una partitura virtual, puntos, rayas, valores estáticos, etc. Se potencia así tanto el valor individual como dentro del colectivo. El objeto sonoro se proyecta desde la indicación verbal o gráfica. Se manejan de esta manera partituras creadas por el grupo y que sirven de introducción a la escritura y como relación del gesto sonoro y el gesto plástico. Conoce así el niño su voz, su respiración, su creatividad y su función, o papel, dentro del grupo.



Fig. 8.2 Improvisación y creatividad: duración (modelo gráfico)

En esta fase la duración es el único parámetro condicionante. Los demás: altura, timbre, intensidad, etc., quedan libres. Así el niño no está sujeto a un corsé o a un exceso de condiciones que entorpezcan su desarrollo expresivo.

El parámetro altura, como los demás, se introduce también de una manera aislada. Se experimenta con diferentes registros de la voz: graves, agudos, medios. Tampoco se sugiere en ningún caso una ordenación sonora tradicional o no. Se deja que el concepto altura se vivencie libremente desde las posibilidades del registro vocal de cada uno. Se sube o se baja (glissando), se realizan contrastes, se experimentan determinadas situaciones individualmente y dentro de la colectividad, etc. Se descubre así la voz desde otra perspectiva, observando nuestra respuesta ante los diferentes registros y por tanto principio de tesitura vocal.

Igualmente se utilizan medios representativos, como punto de partida de una propuesta sonora, o como plasmación de algún modelo que queremos guardar, y así recordar, para su futura reutilización.

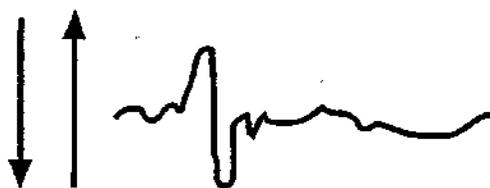


Fig. 8.3 Improvisación y creatividad: altura (modelo gráfico)

Si se estima conveniente y se observa una respuesta positiva del grupo, se puede iniciar una utilización simultánea de los parámetros elaborados. Se comienza así una utilización más "fina" de la expresión, al aumentar los elementos, o hilos, a tener en cuenta en la improvisación.

Como anteriormente, el parámetro **intensidad**, uno de los de más presentes en la música del siglo XX, es propuesto en nuestra paleta musical. En este caso es utilizado como algo prioritario y no subsidiario de los demás, como ha ocurrido en la música anterior al siglo XX.

Se construyen reguladores ascendentes, descendentes, contrastes dinámicos, etc. buscando una finura en el resultado final de uno de los parámetros más descuidados en la educación musical. Conocemos, con la observación "auditiva", nuestra capacidad dinámica, sensibilizándonos al *pppp* o al *ffff* desde una acción expresiva intencionada. Hacemos especial hincapié en la realización extrema del *pppp*, como sensibilización auditiva hacia el silencio, y por qué no, hacia una conducta no ruidosa o hacia una educación de la contaminación sonora.

Sonorizamos, desde la dinámica, recursos gráficos específicos, o situaciones ambientales de la realidad cotidiana: atasco, jardín, interior de una iglesia, etc.

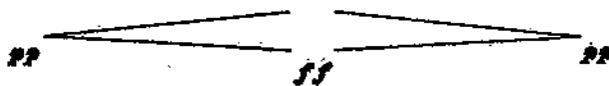


Fig. 8.4 Improvisación y creatividad: intensidad (modelo gráfico)

Aunque desde la voz, el **timbre** pueda parecer uno de los parámetros más complejos de diferenciar, el grupo investiga las posibilidades tímbricas que podemos aportar con nuestro instrumento natural. En el S. XX el timbre pasa de ser un timbre portador de elementos melódicos, armónicos o rítmicos, a un timbre objeto, es decir a algo prioritario.

A través de la vocalización, trabajo con vocales, articulación, efectos sonoros diversos, etc., se buscan, se escuchan, se valoran "colores" específicos hacia una sensibilización tímbrica, también muy descuidada en la educación musical en general.

moaei

Fig. 8.5 Improvisación y creatividad: timbre (modelo gráfico)

El trabajo puede conducir a instrumentar determinadas escenas de la naturaleza o inventadas, o simplemente a buscar posibilidades sonoras con la voz para ser experimentadas en el laboratorio del aula, buscando una actitud crítica propia y personal de cada uno. Se busca de esta manera, elaborar nuestras preferencias sonoras, alejadas de la influencia exterior de tipo comercial o manipulado.

Como elaboración final se propone al grupo un trabajo conjunto de estos cuatro parámetros, creando una pieza propia mediante la crítica constructiva y estética del grupo.

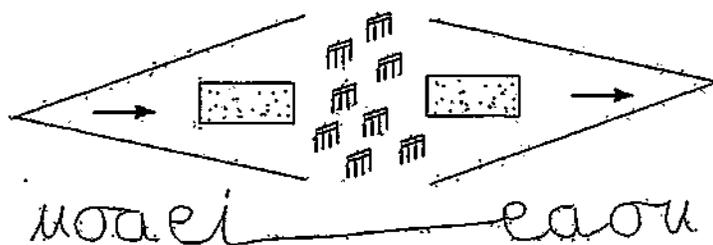


Fig. 8.6 Improvisación y creatividad: duración, altura, intensidad y timbre (modelo gráfico)

La tercera sesión (27-05-00) se estructuró en dos partes, como será habitual a partir de ahora. En la primera parte se elabora una actividad sobre uno de los aspectos relacionados con la música del S. XX desde la utilización de la voz. La segunda se dedica a un trabajo estrictamente técnico sobre entonación interválica "atonal". Cada día el grupo se enfrentará a un serie de ejercicios sobre un intervalo de manera monográfica.

Se pretende con esto que el grupo realice dos tipos de acciones. Por una parte un planteamiento estético y creativo muy abierto, en el que parte de los resultados estéticos dependerán del grado de implicación de los niños, o del grado de motivación del profesor. El segundo trabajo se dedicó a un proceso musical auditivo y de entonación, del lenguaje atonal. En esta parte el grupo sólo debe entonar desde la imitación o la memoria musical, pero no interviene desde un punto de vista creativo. Los propios modelos son los que deben impregnar al grupo.

Tomando como modelo el *Sprechgesang*, este tipo de recurso vocal se desarrolla a partir de un modelo de trabajo que da el profesor. Posteriormente el niño construye sus propias maneras de articular el texto propuesto de Gloria Fuertes, interpretarlo, teatralizarlo, etc.

El grupo se muestra al mismo tiempo, sorprendido, extrañado, divertido, pero poco a poco va encontrando su aportación en la ejecución.

En la entonación interválica, **1 semitono**, el tipo de ejercicio que se aplicará siempre será una fórmula estándar para todos los intervalos. La entonación se realizará siempre en dos apartados fundamentales:

a) El maestro toca el modelo---el grupo lo imita

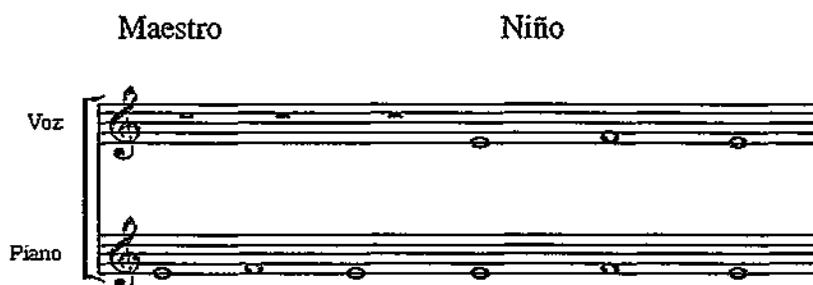


Fig. 8.7 Entonación interválica (modelo imitativo)

b) El maestro toca el modelo - el grupo memoriza- el grupo entona el modelo anterior desde otra altura sin referencia sonora.

Maestro (toca) Niño(escucha) Maestro (nueva referencia) Niño

Voz

Piano

Fig. 8.8 Entonación interválica (modelo constructivo)

Los modelos melódicos y formas de realización se ejecutan de la siguiente manera, evitando toda posible referencia o recuerdo del lenguaje tonal:

Un modelo ascendente desde diferentes alturas (no funcionales)

Un modelo descendente desde diferentes alturas (no funcionales)

Combinaciones ascendentes y descendentes desde diferentes alturas.

Con polifonía a dos voces



Con improvisación individual y dibujos irregulares

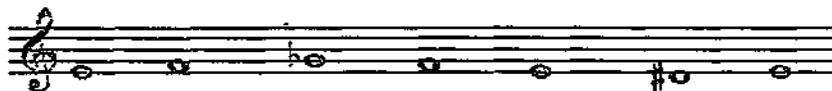


Fig. 8.9 Entonación interválica (ejemplos de modelos melódicos)

Desde la observación del doctorando respecto a la actitud del grupo, ante las actividades realizadas hasta ahora, surgieron varias algunas reflexiones que creemos interesantes remarcar por su incidencia en las conclusiones finales:

- En general los alumnos se muestran contentos, activos, participativos y en algunos casos sorprendidos. .
- La gran diferencia de edades (5 a 15 años) complica un poco el planteamiento didáctico.
- Se muestran más aburridos con los ejercicios de intervalos, aunque hay opiniones diferentes.
- El juego vocal con el Sprechgesang les interesa mucho así como el trabajo de preparación de cuerpo/mente.
- Entre los más pequeños hay algunos que se muestran poco motivados en las actividades. Sin embargo hay otros de la misma edad que se integran plenamente.
- Con los de mayor edad resulta más fácil entenderse, a la par que muestran un interés mayor, sobre todo en la entonación interválica. .

- Desde el punto de vista de grupo los ejercicios de intervalos los realizan bastante bien.

- Quizá la presencia de una madre (psicóloga) dificulta un poco la espontaneidad de los chicos (y la mía).

Desde la cuarta sesión (2-06-00), como ya se comentó anteriormente, la estructura de las sesiones continuará dividida en dos partes: una con los contenidos más creativos y sobre un recurso de la voz en concreto, y la segunda sobre entonación interválica. Por otra parte como calentamiento y repaso, se recuerda brevemente lo trabajado durante la sesión anterior.

En la primera parte, sobre la idea vocal de P. Boulez de **texto compartido**, éste será desarrollado por todo el grupo, de manera que en el punto máximo, una palabra puede tener repartidas sus sílabas entre todas las partes polifónicas. Se propone al grupo situaciones sonoras de las comentadas en la adaptación de los modelos didácticos. Utilizando las posibilidades de la sesión anterior como la improvisación, altura con *Spreechgesand* e intervalos de 1 semitono, se realiza el siguiente proceso:

- Leerlo como el día anterior.
- Leer cada grupo una frase.
- Leer cada grupo o persona una palabra.
- Incluir *tuttis* y agrupaciones diversas con palabras completas.
- Leer cada grupo o persona una sílaba.
- Incluir *tuttis* y agrupaciones diversas con sílabas.
- Partitura gráfica con este esquema y el mismo texto de Gloria Fuertes.

En la segunda parte se realiza la entonación interválica de 2 **semitonos**, con el mismo esquema que en la sesión anterior, revisando previamente el intervalo más reciente.

Las reflexiones del doctorando, sobre esta sesión, muestran una avolución y asentamiento del grupo en las actividades que se realizan:

- El grupo como tal empieza a funcionar, a pesar de que faltaron algunos niños.

- El trabajo sobre repartición de textos de Boulez ha dado buenos resultados en cuanto a curiosidad y diversión.

- Curiosamente, y de forma positiva, los más pequeños realizan las propuestas de texto al mismo nivel de los mayores. Se saben el texto y generalmente no fallan en las intervenciones que realizan. No obstante, y lógicamente, parece que se centran menos. Las diferencias de edad no son un obstáculo para la realización de determinadas actividades. Incluso, algunas veces, suponen un estímulo para el grupo y los mayores.

- El trabajo interválico sigue siendo la parte menos "apetitosa" para el grupo aunque algunos la consideran interesante. La diferencia entre 1 y 2 semitonos es asumida fácilmente.

- El intervalo de 2 semitonos es entonado sin problemas.

Siguiendo la misma estructura en dos partes de las sesiones anteriores, en la quinta sesión (3-06-00), se trabajó primero recordando los modelos ya vistos sobre Schoenberg y Boulez. A continuación se elaboraron experiencias tomando como base el concepto de espacio sonoro de G. Ligeti

El artificio didáctico para realizar un tratamiento sonoro sobre la idea de espacio sonoro, muy presente en la obra de este autor para 16 voces *Lux Aeterna*, se basó en el juego que llamamos de la tarta. Este juego simplifica todo el rico proceso que aparece en las obras de Ligeti convirtiéndose en un desarrollo sonoro muy interesante.

En el juego, el grupo se coloca en forma de media luna debiendo seguir las indicaciones del director. Éste con sus brazos más o menos abiertos indicará dónde debe producirse sonido, o qué fuente (niño) suena. Emita así sonido sólo los niños que estén señalados entre sus brazos a modo de una porción de una tarta. Con un poco de habilidad del director y atención del grupo se produce un resultado sonoro muy atractivo.

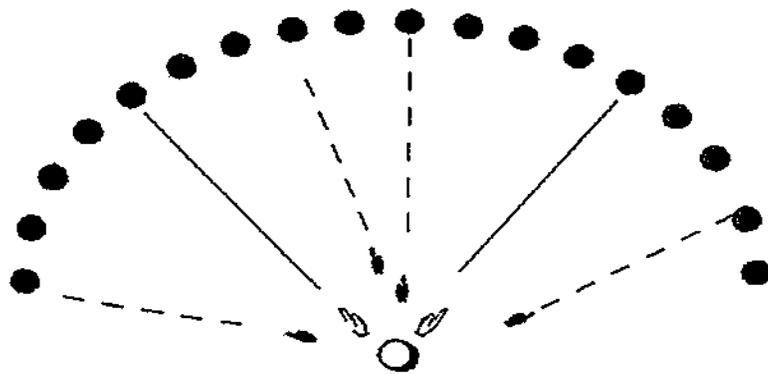


Fig. 8.10 Figura sonora: "tarta"

La ordenación y actividades en torno a este recurso fueron las siguientes:

- Aprendizaje del funcionamiento de la tarta.
- Realización con un unísono.
- Realización con sonidos libres.
- Realización con intervalos (aproximados de 1 y 2 semitonos).
- Realización con el texto de Gloria Fuertes:
 - . Diciendo la frase a la vez.
 - . Alternado la frase en dos o más grupos.
 - . Diciendo la frase cada uno individualmente a su ritmo y de la manera (altura, ritmo, etc..) que considere oportuno.
- Musicograma con la estructura sonora de la obra *Lux Aeterna* de G. Ligeti:
 - . Sin texto.
 - . Con el texto.

Los acuerdos sobre los parámetros, para la realización del musicograma son tomados por el grupo como actividad de creatividad.

En la segunda parte se realiza la entonación sobre el intervalo de 3 semitonos, revisando previamente los dos intervalos anteriores.

Los comentarios en esta sesión siguen en la línea evolutiva de adaptación del grupo, el doctorando y las propuestas sonoras, llegando a verse en ellas elementos de interpretación significativa:

- El grupo y el doctorando se sienten cada vez más cómodos con el trabajo.
- La parte de Ligeti ha resultado francamente satisfactoria. La ejecución de la partitura ha sido espléndida. Se supera cada vez mejor la dificultad en mantener intervalos cercanos tensos sonando al mismo tiempo.
- Hay una mejora sustancial en la calidad musical de los ejercicios.
- Los 3 semitonos se entonan con bastante facilidad. En algunos casos, cuando se pone en juego el modelo completo (subir, volver, bajar, volver), la bajada se va a una 3ª M (recordando un acorde).
- Las partes con polifonía interválica empiezan a sonar.
- Algunos alumnos relacionan los efectos sonoros surgidos con la música de terror. Otros hablan de ríos, nubes.
- Empieza a asumirse la valoración positiva de los ejemplos sonoros como recursos estéticos.
- No obstante lo anterior les cuesta expresar sus opiniones.
- Curiosamente, al menos hoy, a los mayores es a los que menos les ha interesado el trabajo interválico.

En la sexta sesión (9-06-00), se empieza repasando las experiencias sobre Schoenberg, Boulez y Ligeti. Seguidamente se propone al grupo la práctica sobre la **profundización fonética** sugerida en el modelo de L. Berio, especialmente en su obra *Secuencia III* para voz.

En este proceso creativo, el texto es prácticamente una excusa para el trabajo a favor del desarrollo fonético sonoro de vocalizaciones y articulaciones, buscando el aspecto tímbrico de la voz. Sobre esta idea se actúa así:

- Repaso del texto, sílaba a sílaba, lentamente, tratando de disfrutar de cada una de ellas.

- Experimentación con las vocales propuestas por los niños con puesta en acción individual y colectivamente.
- Experimentación con varias consonantes.
- Experimentación con las sílabas del texto.
- "Partitura" gráfica sobre Berio.

A continuación se continúa con la entonación de 4 semitonos revisando previamente los anteriores.

Las reflexiones de esta sesión, curiosamente, muestran que la frescura y espontaneidad de los más pequeños es un elemento de fluidez en las actividades:

- Faltó bastante gente por coincidencia con otras actividades de la Escuela. La ausencia afectó sobre todo a los más pequeños. En alguna actividad se les echaba en falta por su espontaneidad. No obstante todos se muestran bastante activos.

- El trabajo tipo "Berio" les ha interesado. La parte gráfica quizá haya sido la más aceptada. También la experimentación con vocales y consonantes ha resultado entretenida y motivadora.

- El intervalo de 4 semitonos parece que les cuesta algo más. Sobre todo en determinadas continuaciones que pudieran entenderse como "tonales" y en algunas intervenciones descendentes.

Se dedica la séptima sesión (10-06-00) a una actividad que contemple todas las posibilidades vistas hasta ahora (Schoenberg, Boulez, Ligeti y Berio). Tendrá como finalidad realizar una obra colectiva, propuesta por los chicos, con todos los recursos sugeridos por el grupo.

Con la idea de experimentar la música desde una perspectiva diferente a la tradicional, previamente se realizan diferentes posibilidades espaciales del sonido para elegir cómo realizar la obra definitiva. Se sugieren y se experimentan diferentes ejemplos de situaciones espaciales del sonido como:

- Sonido en diferentes lugares del aula.

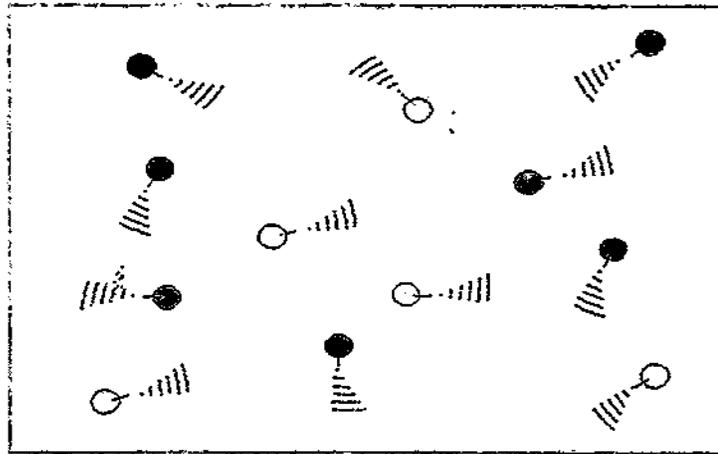


Fig. 8.11 Figura sonora: "libre"

- Corro que contiene un sonido que se abre, se cierra, se deforma.

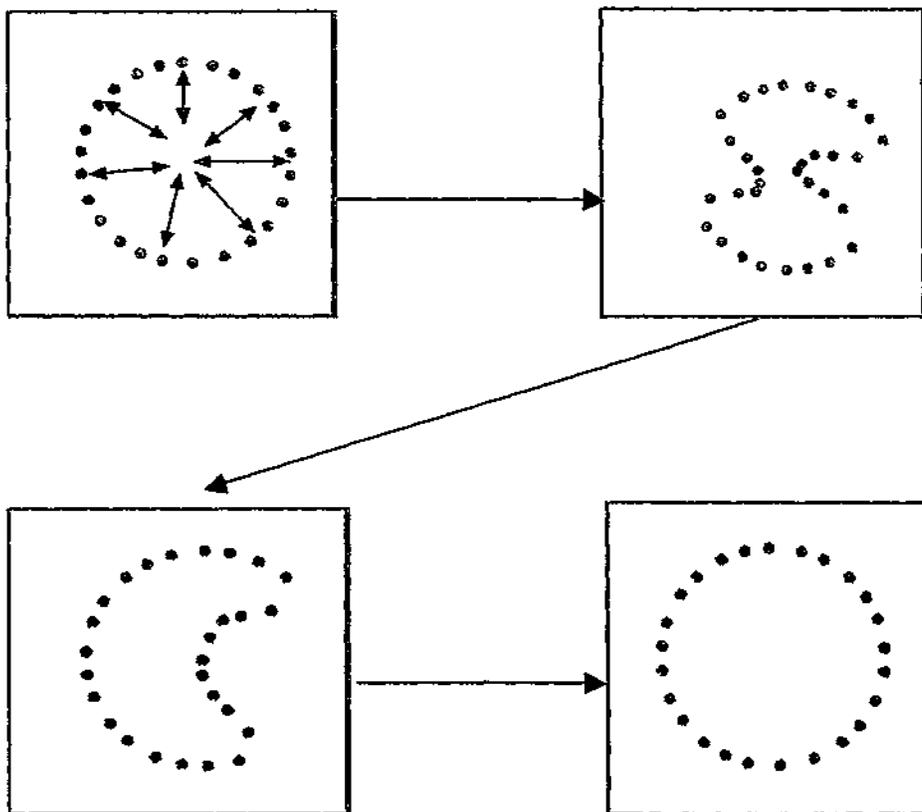


Fig. 8.12 Figura sonora: "corro elástico"

- Varios corros concéntricos

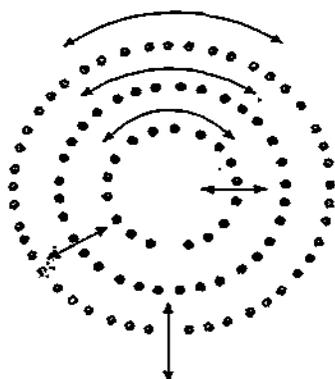


Fig. 8.13 Figura sonora: "corros concéntricos"

- Espiral en movimiento.

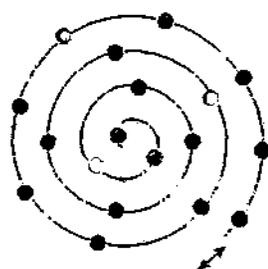


Fig. 8.14 Figura sonora: "espiral"

- Experimentar la sensación de lejos/cerca. Fuerte/suave.



Fig. 8.15 Figura sonora: "lejos/ cerca"

- Desarrollar una forma de amontonamiento sonoro que se hace y se deshace.

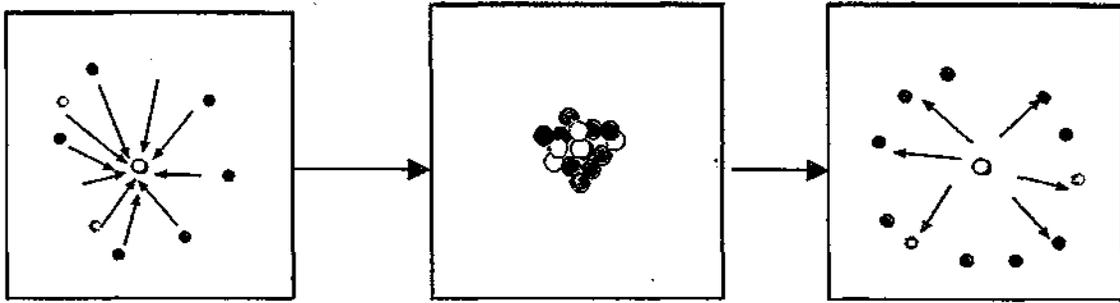


Fig. 8.16 Figura sonora: "montaña"

Las cuatro "partituras" (musicogramas vistos en las sesiones) son interpretadas, en forma de movimientos musicales, eligiendo para cada una de ellas una situación espacial concreta:

- Schoenberg----- Montaña
- Boulez----- 4 Corros concéntricos o Cruz
- Ligeti----- Tarta
- Berio----- En diferentes lugares del aula (solistas y grupos)

Las observaciones sobre esta sesión, muestran que la realización de música, desde procesos como las figuras sonoras, es una fuente enorme para el desarrollo de la imaginación de los niños:

- Por falta de tiempo, no se realizan las prácticas con intervalos. No obstante algún niño comenta que la realización de intervalos (*no, no lo llama*) es lo que menos le ha gustado.

- La práctica con espacios ha resultado muy sugerente. La figura de la montaña ha sido la favorita. Las figuras en movimiento también han resultado interesantes.

- El exceso de actividad en movimiento ha descentrado un poco a los más pequeños. El aspecto divertido crea situaciones de poco silencio y de excesivas risas, rompiendo el ambiente sonoro creado.

- Los musicogramas siguen siendo muy atractivos sobre todo para los más pequeños. La relación con gráficos o imágenes parece darles sentido a los gestos sonoros utilizados.

- Quizá en algún momento parezca que estén cansados del texto de Gloria Fuertes.

- Hay niños especialmente motivados que realizan todas las actividades con autentico interés.

La octava sesión (23-06-00) es la última sesión prevista de forma práctica, dedicándose por ello a terminar todo lo pendiente antes de una nueva realización de las encuestas.

Primero se realiza la entonación sobre 5 y 7 semitonos, recordando antes los anteriores.

A continuación se realizan prácticas sobre los items de las encuestas:

- Improvisación interválica sobre cluster
- Repetición de melodías atonales
- Repetición de giros tímbricos
- Repetición de ritmos irregulares
- Valoración de imágenes sonoras
- Comparación y valoración en ejemplos tonales y atonales

Las reflexiones, en esta última sesión práctica, denotan como la valoración de modelos tradicionales y de "vanguardia" se empieza a considerar de una manera similar. También se observa la importancia que tiene la imagen como apoyo para la comprensión de la música:

- El trabajo pendiente de 5 y 7 semitonos se realiza quizá con demasiada premura, lo que puede afectar a los resultados de las encuestas del día siguiente.

- Las improvisaciones, en cambio, son atractivas y en ella se muestran interesados.

- La precisión en la repetición de giros tímbricos, la entienden bien, llegándose a resultados muy satisfactorios.

- La valoración de imágenes desde propuestas sonoras da sentido a los gestos sonoros más modernos. El humor es uno de los ingredientes más utilizados.

- En la comparación de ejemplos tonales y atonales, resulta muchas veces más interesante y atractivo el atonal. Algunos chicos muestran sus preferencias, o dan sentido a los dos.

- En la elección de sus favoritos, no hay una clara inclinación hacia unos modelos u otros.

La última sesión, la novena (23-06-00), es dedicada exclusivamente a rellenar por segunda vez los cuestionarios, tanto los colectivos como el individual.

Las observaciones a las tareas de esta sesión son interesantes de cara a las conclusiones finales que se obtengan en esta investigación:

- Las encuestas colectivas son realizadas con normalidad.

- En las individuales se nota una pérdida de concentración, quizás debido al anticipo de la fiesta final que estaba esperando el grupo.

- Como primera impresión, es un poco extraño el mal resultado de los mayores en los ejercicios colectivos sobre interiorización de intervalos (nº 2) en el cuestionario nº 3.

- En algunos chicos es evidente la evolución. Quizás los resultados no son tan espectaculares como se esperaba. No obstante, en un principio esto parece lógico debido a las circunstancias del grupo: asistencia irregular, diferencia de edades, motivación diferente, etc.

Al final de cada sesión, se pedía a todo el grupo que reflejara libremente su opinión sobre lo realizado ese día. Se pretendía obtener una serie de datos subjetivos que pudieran servir para la reflexión final. En muchos casos esas opiniones eran repetitivas y parece que poco pensadas; pero en otros, se observa una capacidad de análisis muy interesante para las edades con las que se trabajaba.

Recogemos aquí las que nos parecen más interesantes, ordenadas por sesiones y edades. Para una mayor autenticidad se han mantenido sus expresiones y errores ortográficos pues creemos que reflejan mejor su pensamiento. Las sesiones 1 y 9 no aparecen por dedicarse exclusivamente a rellenar los cuestionarios. Se han omitido, para cada niño, aquellas sesiones en las que no expresaron su opinión o no asistieron.

La numeración corresponde al cuadro descriptivo anterior sobre la situación particular de cada niño.

1.- NAVARRO SESMERO, Adrián

Sesión 2

“SI Gritos risas. NO (nada)

Sesión 6

“Lo que más me ha gustado ha sido lo de los carteles, el corro”

Sesión 7

“Lo de la tarta de queso”

Sesión 8

“La tarta de queso la segunda hoja”

2.- CÓRDOBA IRALA , Gonzalo

Sesión 2

“Lo que mas me a gustado son los gritos”

Sesión 3 y Sesión 4

“Lo que mas me a gustado las canciones”

Sesión 6

“Lo que mas me a gustado es la montaña. Lo que no me a gustado es el espiral”

Sesión 7

“lo que me gusta a sido componer”

Sesión 8

“lo que me a gustado es la montaña i lo que no es los gritos”

3.- PAZ , Raquel

Sesión 2

“Me ha gustado todo”

Sesión 6

“Todo”

Sesión 7

“Lo que mas me ha gustado es todo”

Sesión 8

“Todo”

4.- GARCÍA GONZÁLEZ, Alba

Sesión 2

“Es muy bonito”

Sesión 6

“Me ha gustado todo”

Sesión 7

“Me a gustado todo”

Sesión 8

“Me a gustado todo”

5.- PALMERO GUERRERO, Elvira

Sesión 2

“Lo que mas me a gustado ha sido la cancion”

Sesión 3 y Sesión 4

“Lo que mas me a gustado era lo de no. Lo que no me gusta son los intervalos”

Sesión 6

“Me gusta lo de la montaña. No me a gustado lo de no no no”

Sesión 8

“Lo que mas me a gustado cuando estaba con Enrique a sido menos los intervalos”

6.- ESPADA ZARAGOZA, Rosa Mª

Sesión 2

“Me ha parecido bien cuando hacemos lo del poema.

Lo que no me ha gustado a sido aeiou

Lo demas me a parecido bien”

Sesión 3 y Sesión 4

“Lo que mas me ha gustado a sido lo del poema. Lo de DODO do me a aburrido un poquito”

Sesión 6

“Lo que mas me a gustado a sido el ultimo papel y lo que menos lo de desplazarse”

Sesión 7

“Lo que mas me a gustado a sido lo de componer. Lo que menos me a gustado son los intervalos

Sesión 8

“Lo de todos los dias me a parecido bien pero lo que mas me a gustado la montaña del otro dia pero hoy lo que mas me ha gustado ha sido la encuesta nº 1 y lo que menos el nº 2, y la tarta del otro dia”

7.- ASTILLERO DIAZ-MIGUEL, Rita

Sesión 2

“Al principio me he aburrido un poco pero luego me a empezado a gustar”

Sesión 3 y Sesión 4

“Me gusta la cancion que emos aprendido. Y lo que no me ha gustado a sido los intervalos”

Sesión 5

“El texto de hoy me ha parecido divertido”

Sesión 6

“Me ha parecido muy dibertido. Lo que más me ha gustado asido la montaña”

Sesión 7

“Hoy me ha gustado todo. Pero lo que mas me a gustado a sido lo de el piano los ruidos”

Sesión 8

“Todos estos dias me lo he pasado muy bien. Lo que mas me a gustado a sido la tarta, los sonidos que hicimos ayer vienes, y la canción que nos enseño”

8.- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Sara

Sesión 2

“Lo que más me ha gustado es lo de el texto con subidas y bajadas por que es muy divertido”

“ Es muy facil y bien. Lo que me ha gustado mucho ha sido lo de los intervalos y lo de improvisar”

Sesión 6

“ Lo que mas me ha gustado es lo de las 4 laminas de colocarnos de prisa en cada una”
(¿?)

Sesión 7

“Lo que mas me ha gustado es lo de comparar el sonido con las imágenes y lo que menos me ha gustado son los intervalos”

9.- GALLEGO ZARAGOZA, Inmaculada

Sesión 2

“Me ha gustado cuando lo del poema. No me ha gustado lo de largo el sonido y corto el sonido”

Sesión 3 y Sesión 4

“Me ha parecido que ha estado bien. Me a gustado lo primero que lo segundo”

Sesión 5

“ME ha gustado lo del poema que estaba escrito en el paepl. No me ha gustado los intervalos”

Sesión 6

“Lo que mas me ha gustado ha sido lo de la montaña. Lo que menos me ha gustado ha sido lo de la media luna”

Sesión 8

“Me han parecido algunas cosas mas divertidas que otras como lo que hacíamos con el poema por ejemplo. Lo que menos me ha gustado ha sido lo que hicimos de los pies que lo poníamos delante o detrás según tocaras”

10.- HABERMAIER ADEVA, Noah

Sesión 2

“Me ha gustado lo de los gritos. Pero no me ha gustado lo de No-No-No (*intervalos*)”

Sesión 6

Hoy me a encantado la clase, sobretodo la montaña”

11.- JIMENO LUCÍA, Sofia

Sesión 2

“Me ha resultado un poco cansado era bastante facil me ha gustado cantar con una frase. El profe es muy divertido. También me ha gustado lo de las sílabas”

Sesión 3 y Sesión 4

“Me aparecido lo del texto me a gustado mucho pero los intervalos un poco aburridos”

Sesión 5

“ A mí me ha gustado la montaña y espiral y lo del círculo y también los carteles”

Sesión 6

“Hoy me ha gustado más que otras días porque hemos estado toda la hora haciendo la frase de formas diferentes y era muy divertido”

Sesión 7

“A mi me a gustado las improvisaciones, también lo e comparar sonidos, pero no me han gustado los intervalos)”

Sesión 8

“A mi me gustado más los carteles y lo de opinar como son los sonidos pero me ha parecido muy aburrido”

12.- LÓPEZ SEGOVIANO, Nuria

Sesión 2

“Me ha gustado todo. Sobre todo el profesor. Pero ha sido aburrida la segunda parte”

Sesión 3 y Sesión 4

“No me han gustado los intervalos. Lo demas si”

Sesión 5

“Me han gustado los intervalos por que han siendo mas agradables. Lo primero me ha gustado y la partitura también”

Sesión 6

“añatnom al odatsog ah Me,
sartitrap sal y sorroc soL”²⁸⁹

Sesión 7

“Me ha gustado lo de comparar los sonidos diferentes. Y lo de a que te recuerda las

²⁸⁹ En esta sesión se realizaron actividades con textos leídos al revés.

melodias”

Sesión 8

“Me ha gustado todo menos los intervalos”

13.- MORENO TORRES, Pedro

Sesión 2

“Es muy fácil y muy divertido: lo que me ha gustado es improvisar con una frase y todo eso. Pero lo demás tampoco estaba tan mal. Me ha parecido muy bien. Me encanta lo de gritar y representarlo con el cuerpo, etc. Los intervalos me han gustado pero algunas veces resultaba demasiado pesado”

Sesión 3 y Sesión 4

“Hoy ha sido muy divertido. Mola lo de la frase por que es divertida y te pierdes. No ha sido tan pesado los intervalos por el cambio de grande, pequeño, etc. Me gusta cuando vas de sílaba en sílaba y gritas, cantas, hablas. Me gusta lo de el cartel con la frase por los agudos y los graves. No me ha gustado sentarme en el suelo”

Sesión 5

“Hoy ha sido divertido lo de los corros y porque no ha habido intervalos. La montaña me ha encantado, mola cantidad. Hoy no nos hemos sentado en el suelo y eso me gusta. Me gusta los de los carteles”

Sesión 6

“Me gusta imitar consonantes y vocales pero sobre todos consonantes. Los intervalos son muy pesados, ya se que son importantes pero me aburre. La frase me gusta y cantar agudo, grave, gritar. Podíamos cambiar de frase”

Sesión 7

“Los intervalos es muy aburridos y pesado, me da sueño. Me gusta imaginarme cosas según la melodía que tocamos. Me encanta improvisar. Me gusta dar opiniones sobre lo que hacemos en clase, osea, escribir esta hoja”

Sesión 8

“Las clases han sido fáciles. La frase era muy pesada. Las encuestas son fáciles pero me gusta mucho hacerlas: Me gustan todas las cosas que hacemos sobre la montaña, el espiral y todo eso me gusta mucho. Me gusta mucho hacer sílabas y gritar y hacer graves, agudos, etc. Los intervalos me gustan y se que son buenos pero resultan muy pesados”

14.-NAVARRO SESMERO, Rodrigo-José

Sesión 2

“Me ha gustado lo e gritar y hacer gestos y la primera parte. No me ha gustado lo ultimo”

Sesión 3 y Sesión 4

“Me ha gustado lo primero y lo segundo me ha gustado pero un poco menos”

Sesión 8

“Lo que mas me ha gustado ha sido cuando nos ponemos en corro y lo de todo el color del masr, etc. Lo que menos lo de cambiar los tonos”

15.- ORTIZ RAMOS, Unuk

Sesión 2

“ Me ha parecido graciosa la primera parte pero la segunda ha sido mas pesada”

Sesión 3 y Sesión 4

“El texto me parece divertido pero los intervalos aunque nos ayude para la clase me parece un poco pesado”

Sesión 5

“Jugar con el texto me parece divertido pero los intervalos... (como siempre)”

Sesión 6

“Esta clase me ha gustado mas que las otras”

Sesión 8

“Me ha parecido interesante lo que hemos hecho durante el curso y lo que mas me ha gustado fue la clase en la que vimos lo de los circulos concentricos”

16.- RABOSO SAELICES, Elisa

Sesión 2

“ Lo que más me ha gustado eran los gritos y cuando hemos transformado el poema como hemos querido. Me he cansado un poco por estar de pie pero me da lo mismo, porque el profesor es muy divertido y si no tubieramos ese profesor las clases serían muy aburridas.

Yo creo que todos lo hemos pasado muy bien, por todo lo que hacemos y por la paciencia que tiene con nosotros le doy las gracias por todo”

Sesión 3 y Sesión 4

“Lo que más me ha gustado ha sido cuando él no señalaba con el dedo y te pillaba por sorpresa la sílaba que tenías que decir. Me lo he pasado muy bien, aunque no estado todo el tiempo”

Sesión 5

“Lo que más me ha gustado ha sido el cartel, cuando hacíamos todas esas cosas. Lo que menos los intervalos”

Sesión 6

Lo que más me ha gustado ha sido el corro y cuando leíamos los carteles. De todos los que llevamos es la más divertida para mí, aunque ha sido un poco cansado”

Sesión 8

“Durante todos los días hemos hecho cosas que nos ayudan para el coro. Lo que más me ha gustado ha sido las risas, la montaña, como jugabamos con los intervalos y algunas cosas que no me acuerdo. Lo que menos me ha gustado son los intervalos”

17.- GARCÍA ZARAGOZA, Jorge

Sesión 2

“Me ha gustado lo primero (primera sesión/parte) Lo segundo no me ha gustado (segunda)

Sesión 3 y Sesión 4

Esta vez lo de los intervalos me ha gustado. Parece que esto y coro me está ayudando a cantar mejor porque yo canto muy mal. Lo de las dos frases también me ha gustado”

Sesión 5

“Me ha parecido bien sobre todo lo de la hoja en la pared”

Sesión 6

“Hoy me ha encantado la clase sobre todo lo de la montaña”

18.- FUENTES GONZÁLEZ, José María

Sesión 2

“Lo primero me gusta (*Sprechgesang*) y es muy divertido pero nos da mucha vergüenza cantar solos y los intervalos son muy aburridos”

Sesión 3 y Sesión 4

“La intervalica esta muy bien para aprender a entonar, y lo demás muy divertido”

Sesión 6

“La clase de hoy a sido muy divertida, lo que pasa es que si hubiera menos chicos pequeños las cosas saldrian mejor”

Sesión 7

Hoy me ha gustado todo y ha estado muy bien repasar lo de mañana, pero los intervalos son siempre aburridos. E improvisar nos da mucha vergüenza”

Sesión 8

“Lo que más me ha gustado son las encuestas y cuando bailabamos todos por la clase y lo que menos, los intervalos y las improbisaciones que haciamos uno a uno”

19.- JIMENO LUCÍA, Celia

Sesión 2

“ Al principio me ha parecido bastante entretenido porque nos hemos reído mucho. Me ha gustado también lo de las cualidades del sonido. Lo de los intervalos está bien, pero era muy repetitivo”

Sesión 3 y Sesión 4

“Me ha gustado más los intervalos porque nos ayuda a distinguir unos sonidos de otros. También ha estado bien la frase de Gloria Fuertes, aunque ya lo habíamos visto el otro día”

Sesión 7

A mí lo que más me ha gustado ha sido improvisar, repetir sonidos raros y comparar sonidos”

Sesión 8

En general todo lo que hemos hecho me ha parecido bien. Me ha gustado más lo que hemos hecho con el texto de Gloria Fuertes y la montaña. También me ha gustado el ejercicio de los cuatro círculos”

20.- MOLINA JUÁREZ, Carmen

Sesión 2

“Al principio me ha parecido divertido, cuando hemos gritado, reído, etc. También me ha gustado mucho el poema de Gloria Fuertes. Y lo que no me ha gustado nada y además me aburría eran los intervalos”

Sesión 3 y Sesión 4

“Hoy, al contrario del día anterior, me ha gustado todo, me ha parecido muy interesante. Cuando ha sacado a Marifé y a María como de profesores, me ha gustado mucho, ya que a los dos le gusta el profesorado”

Sesión 5

“Lo que más me ha gustado ha sido la partitura no convencional y lo que menos, los intervalos”

Sesión 6

“Hoy me ha gustado todo mucho, sobre todo la montaña, ya que los intervalos de esa manera, no se hacen tan aburridos”

Sesión 7

“Me ha gustado”:

- Los intervalos
- Repetir melodías
- La imagen a la que me recuerda un sonido
- Comparar los modelos

“No me ha gustado”:

- Lo de ir uno por uno improvisando sobre un acorde”

Sesión 8

“Me ha gustado lo que hacíamos con el texto de Gloria Fuertes. También me ha gustado mucho la espiral, y lo que menos me ha gustado han sido los intervalos”

21.- NAVARRO SEMERO, Beatriz

Sesión 2

“Lo que me ha gustado ha sido el juego de la pizarra con los reguladores, la altura, las vocales. Lo que no me ha gustado ha sido lo de entonar”

Sesión 3 y Sesión 4

“Lo que me ha gustado es lo del dibujo del pared. Lo que no me ha gustado es lo de los intervalos, aunque va muy bien para entonar”

Sesión 6

“Me ha parecido muy buena y muy divertida la clase de hoy sobre todo lo de los corros, las montañas, y lo de los carteles”.

Sesión 8

“Lo que más me ha gustado ha sido lo de los carteles, y cuando estuvimos jugando a lo de la espiral y la montaña. Lo que no me ha gustado han sido los intervalos (de ninguna clase)

22.- VAQUERO TORRES, Coral

Sesión 2

“Al comenzar los ejercicios me he aburrido un poco, pero posteriormente me ha gustado”

Sesión 5

“La sesión de hoy, me ha gustado algo más que la del sábado pasado, lo que me parece aburrido son los intervalos”

Sesión 6

“La sesión de hoy me ha parecido muy interesante y divertida. Hacer sonidos con gestos me parece muy divertido”

Sesión 8

“De todas las sesiones a las que hemos asistido, ha habido algunas divertidas y otras muy aburridas. De los más divertidos, puedo decir que han sido, algunos juegos de palabras junto con sonidos. De las más aburridas, han sido los intervalos”

23.- ASTILLERO DÍAZ-MIGUEL, Alberto

(Abandonó en el segundo día)

24.- DURÁN GARCIA-TALAVERA, María

Sesión 2

“Lo que me ha gustado más ha sido la última parte, los intervalos, también la relajación”

Sesión 3 y Sesión 4

“Me ha gustado más la clase de hoy. Me ha parecido bien hacer intervalos porque así acostumbramos el oído”

Sesión 5

“La partitura de hoy me ha gustado. No me ha gustado la parte de los intervalos. También me ha gustado las distintas formas de pronunciar las vocales y consonantes porque me parece útil”

Sesión 8

“Lo que más me ha gustado de estos días ha sido leer las partituras, creo que así hemos aprendido a ver partituras distintas a las que estamos acostumbrados a ver. También me han gustado los ejercicios de intervalos”

25.- INFANTES RABOSO, Clara

Sesión 2

“Gustado: Intervalos, y la voz con gestos, también el poema modulando la voz. En general me ha gustado todo”

Sesión 5

“Me ha gustado el juego del papel que estaba en la pizarra. Me ha gustado menos los intervalos”

Sesión 6

“Hoy me ha gustado todo lo que hemos hecho”

Sesión 8

“De todos los días lo que más me ha gustado ha sido los juegos con la poesía, sobre todo de los 2 últimos días: Los intervalos me han gustado pero menos que lo otro, aunque a lo largo de estos días me he ido acostumbrando a ellos y me suenan menos raros”

26.- MOLINA JUÁREZ, Elvira

Sesión 2

“Yo pienso de esta práctica que es en general aburrida, pero a la vez divertida ya que lo hacemos en colectivo. Es una forma de que tu voz se acostumbre. Es igual que en los instrumentos hay que calentar los dedos,... Aquí la voz”

Sesión 3 y Sesión 4

“Hemos estado practicando los intervalos. Hemos estado haciendo por ejemplo: Do-Do# , Do-Si, Do-Re, Do-Sib

Antes hemos practicado una partitura donde partíamos el texto, sílabas los cambios de altura. Yo pienso que esto facilitará nuestros dictados y entonación”

Sesión 5

“Hoy hemos estado repasando lo de los otros días. Hemos estado practicando una partitura nueva y es interesante”

Sesión 6

Hoy ha sido la hora, más interesante. Hemos combinado los sonidos con el movimiento. Eso nos ha hecho que lo pasemos mejor”

Sesión 8

“Esto ha sido una experiencia nueva. Hemos hecho cosas muy distintas a las ya hechas. Los primeros días no entendía para que hacíamos estas cosas tan extrañas, pero con el paso del tiempo, a mi por lo menos, me iba pareciendo más interesante”

27.- MOLINA JUÁREZ, M^a Fe

Sesión 2

“Todo lo que hemos hecho ha sido diferente y original excepto lo último (los intervalos). Ha llegado a ser muy cansado. Lo que más me ha gustado ha sido lo del texto”

Sesión 3 y Sesión 4

“Me gustó más la clase anterior. Los intervalos son más aburridos, pero para entonación más útil. Los textos me han gustado. Es algo muy original. Pero nos cuesta concentrarnos y cantar al mismo tiempo”

Sesión 5

“Igual que siempre: Me gusta más la primera parte: el texto. La segunda, los intervalos, es más aburrida”.

Sesión 6

“Esta clase me ha gustado más: la montaña, los corros y leer todas las partituras de diferentes maneras. Ha sido más divertida”

Sesión 7

Sesión 8

“Ha habido sesiones más aburridas y otras más divertidas, pero todas me han parecido necesarias para acostumbrar nuestro oído a la música contemporánea. Estas sesiones me han ayudado a comprender mejor esta música, aunque me queda mucho”

MAQUEDA VILLAREJO, Carmen

Sesión 6

“Me ha parecido muy bien lo que me a gustado es hacer la montaña”

8.4 Análisis de datos

Con el Grupo Experimental (GE), al que en algunas ocasiones como ya hemos comentado nos referimos también como grupo de trabajo, se aplicaron los cuestionarios de una manera similar a las de los centros escolares. En esta ocasión será el propio doctorando quien realiza todos los cuestionarios con los chicos.

8.4.1 Cuestionario I

Este cuestionario se realiza con las mismas condiciones que los centros mencionados. Las dudas o problemas que surgen son de la misma índole que las de los niños de los colegios. La actitud de los niños es siempre receptiva. Hemos preferido mostrar conjuntamente las dos realizaciones que se hicieron con el fin de poder ver más claramente la evolución del grupo desde la primera realización (pretest), antes de las sesiones de trabajo, hasta la segunda (postest), después de las mencionadas sesiones.

En la primera realización, nadie rechaza el acorde mayor, **ítem n° 1**, de manera absoluta y la tendencia mayoritaria es de gran aceptación (77.9%).

La segunda realización, aunque tampoco aquí nadie dice rechazar el acorde, disminuye el porcentaje (69.6%) de aceptación de la primera realización. El trabajo con modelos diferentes puede explicar esta respuesta; el valor casi absoluto, antes de las sesiones de trabajo, del gesto tonal se ve así relativizado (fig 8.17).

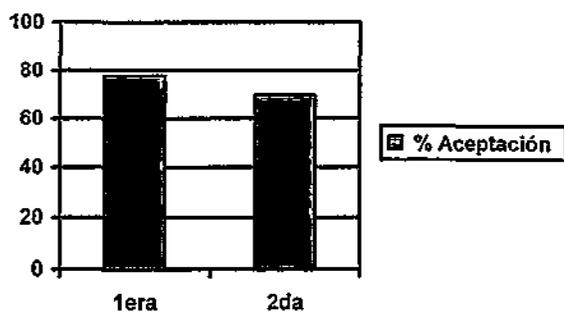


Fig. 8.17 Cuestionario I (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n° 1)

En la primera realización, del “cluster” duro, ítem n° 2, hay un enorme rechazo (88.9%). El 66.7% no acepta el gesto. Sólo un 11.1 % dice entender o que le gusta. Se da una situación contraria con respecto al ítem n° 1.

En la segunda realización, las respuestas se inclinan hacia una mayor aceptación del cluster (fig. 8.18). El porcentaje de no aceptación total baja a casi la mitad (34.8%). Aumenta ligeramente la aceptación al 17.4 %. Las sesiones de trabajo comprensivo y sensitivo han modificado claramente la conducta del grupo hacia la propuesta más exigente del cuestionario.

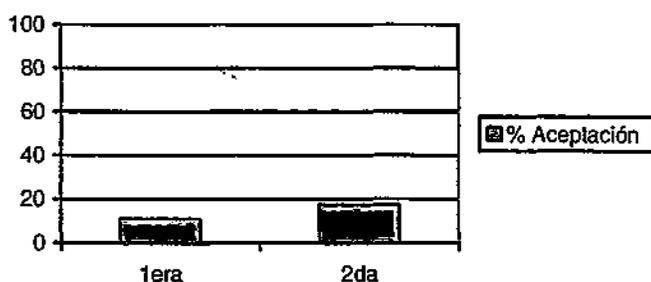


Fig. 8.18 Cuestionario I (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n°2)

Aunque en el “cluster” blando, ítem n° 3, se sitúan la mayoría en la franja de no aceptación (66.7 %), en la primera realización, un buen porcentaje (33.1%) muestra su preferencia por este gesto sonoro. Se aprecia una mayor preferencia del cluster blando respecto al cluster duro.

Como aparece en la figura 8.19, En la segunda realización, cambia la orientación en las respuestas, éstas han variado a favor de una mayor aceptación aún de este gesto (52.2%). La respuesta de comprensión sigue siendo bastante mayor que la del ítem anterior.

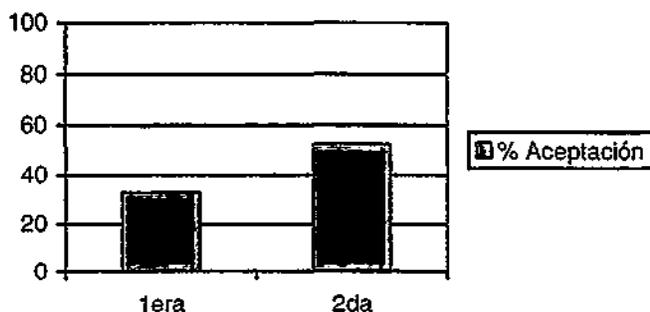


Fig.8.19 Cuestionario I (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n°3)

En la primera realización del fragmento tonal, **item n° 4**, El modelo estético de éste aparece como claramente comprendido por el grupo. Sólo una persona (3.7%) no acepta el proceso melódico.

En la segunda realización, las respuestas se mantienen en una proporción similar a la primera. En esta segunda nadie dice no comprender la melodía. El proceso de experimentación atonal no parece que haya entorpecido la comprensión de otros tipos de lenguajes.

La mayoría se inclina por la aceptación del modelo atonal en la primera realización del **item n°5** (fragmento atonal). Un gran número (48.1%) no comprende del todo este modelo. Seguramente la educación musical recibida en la Escuela de Música da explicación a esta respuesta.

Aumenta muy ligeramente la aceptación del fragmento atonal en la segunda realización, manteniéndose muy parecidos los niveles de respuestas.

Al igual que en los colegios, a un gran número de encuestados (85.2%) les parece interesante este modelo del **item n° 6** (desarrollo vocal tímbrico). Esto incita a una reflexión evidente sobre los modelos de educación en música. El niño es una esponja que puede absorber estéticas contemporáneas sin problema.

La segunda realización mantiene las constantes en esta respuesta con un ligero aumento en la aceptación del modelo (fig. 8.20).

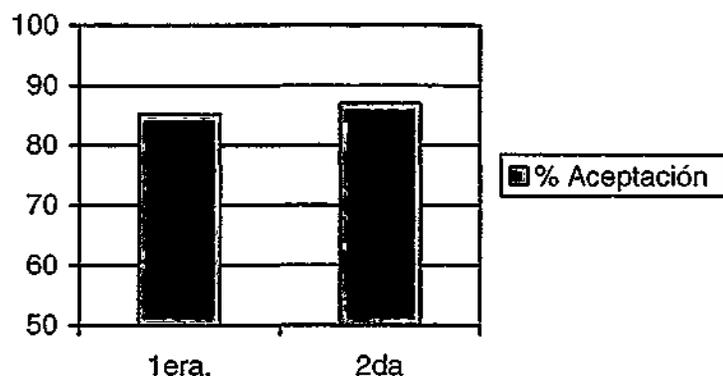


Fig. 8.20 Cuestionario I (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n°6)

La mayoría asumen el ritmo propuesto como modelo comprendido (74.1%) en la primera realización del ítem n° 7 (ritmo cuadrado). La respuesta del 25.9 % como normal puede entenderse como explicación de gesto rítmico ya demasiado visto. Nadie dice que no acepta el ritmo.

En la segunda realización disminuye la aceptación (56.5%) del ritmo quizá motivado por una actitud más crítica hacia modelos estéticos diferentes (fig. 8.21). El grupo pudo entender este modelo como demasiado conocido y simple, motivando esto una disminución de su interés por algo demasiado visto.



Fig. 8.21 Cuestionario I (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n°7)

La mayoría dice no comprender el ritmo no equilibrado (55.6%) en la primera realización del ítem n° 8 (gesto rítmico aleatorio). Sin embargo, un buen número (44.4 %) asumen este tipo de ritmo. La educación rítmica recibida en la Escuela de Música por un profesor interesado en las tendencias actuales explica esta respuesta.

La respuesta se mantiene en una proporción similar en la segunda realización, aunque, como en el ítem anterior, también ha disminuido el interés hacia este gesto rítmico. La ausencia de un trabajo rítmico en las sesiones y que algunos chicos no estuvieran la segunda vez puede explicar esta disminución.

Aunque en menor medida (66.7%), la respuesta en el ítem n° 9 (efecto dinámico) es de característica similares a la n° 6 en cuanto a aceptación del modelo.

Diminuye la aceptación del regulador (52.2%) en la segunda realización. Puede este resultado llevarnos a la conclusión de que el grupo está adoptando una respuesta crítica también hacia los modelos contemporáneos.

En general, en el análisis comparativo de las dos realizaciones del cuestionario nº 1, se aprecia que en los modelos tonales se ha mantenido o descendido el interés por ellos en la segunda realización, mientras que en los modelos contemporáneos, el niño ha mostrado una mayor valoración de la primera a la segunda realización. Los modelos tonales (ítems nº 1, 4 y 7) han bajado en su interés, mientras que los atonales (ítems nº 2, 3, 5 y 6) mejoran. Solo el 9 baja ligeramente en su consideración (fig. 8.22).

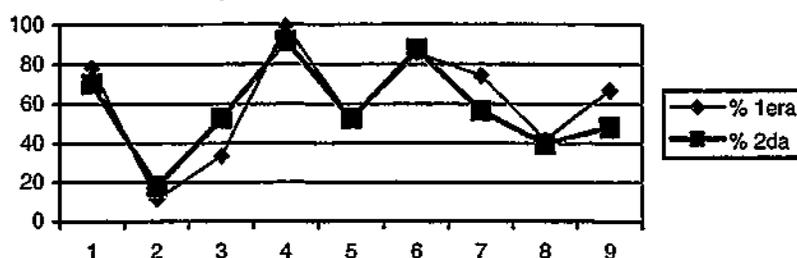


Fig. 8.22 Cuestionario I (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítems nº 1 a 9)

8.4.2. Cuestionario II

Este cuestionario se realizó a continuación del primero. Nada hay destacable en cuanto a alguna incidencia que ocurriera.

En la primera realización, la mayoría (85.2%) ofrecen una respuesta que relaciona claramente a la imagen de Monet con el acorde mayor del ítem nº 1.

No hay diferencias apreciables en la segunda realización. El 91.3 % sigue relacionando el acorde con la imagen de figurativa. La poca diferencia debe ser a causa de los 4 niños menos que realizaron el test.

La relación del cluster duro con el modelo de Kandinsky es aún mayor que en la respuesta anterior, con respecto al figurativo, en el ítem nº 2: en este caso el 96.3% sitúan la imagen abstracta en relación con el modelo tenso.

La segunda realización mantiene el tipo de respuesta (91.3%) similar a la primera, aunque hay un pequeño aumento de los que relacionan este gesto muy significativo con el paisaje menos esperado: el figurativo. A pesar de que el modelo tiende claramente a la respuesta de la mayoría, puede denotar un pequeño elemento de criterio personal.

En menor medida que en las respuestas anteriores, la mayoría (77.8%) se inclina por relacionar el modelo sonoro del ítem n° 3 ("cluster" duro) con el modelo abstracto en unas cifras similares a las que ofrecían las encuestas de los colegios.

Sorprendentemente la respuesta ha dado un vuelco espectacular en la segunda realización. Frente al 77.8% que se inclinaban por la imagen abstracta en la primera realización, en esta segunda el 65.2% ha respondido relacionando la imagen con el cuadro realista (fig. 8.23).

Este cambio implica con bastante claridad, sobre todo en una imagen de este tipo, que el modelo educativo puede modificar un tipo de respuesta estereotipada hasta el punto de inclinarla hacia unos modelos culturales que rechazan conceptos artístico renovadores.

Desde nuestro punto de vista, en la primera realización el "cluster" de tonos sonaba al grupo como algo extraño y por eso lo relacionaban con el modelo de imagen menos "preciso" o abstracto. En cambio, después de las sesiones de trabajo, el "cluster" blando se ha transformado en algo reconocido/consonante y por tanto asociable perfectamente a una imagen más reconocible. De hecho, históricamente, la imagen aquí llamada figurativa (Monet), está más asociado a este tipo de construcción vertical utilizada por los compositores impresionistas (Debussy).

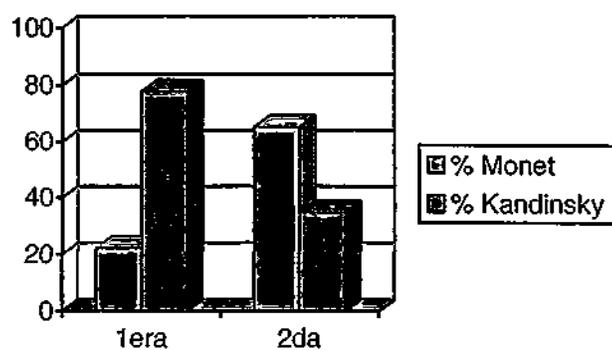


Fig. 8.23 Cuestionario II (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n° 3)

En la primera realización, asociación de la melodía tonal, ítem n° 4, con el paisaje figurativo es mayoritaria (88.9%).

En la segunda realización, como nos muestra la figura 8.24, se mantienen los niveles de respuesta con respecto a la primera, aunque hay una pequeña modificación en las respuestas: bajan las respuestas de la asociación con la imagen de Monet al 82.9 %, y suben las respuestas que asocian la melodía con la imagen abstracta (11.1% al 17.4%).

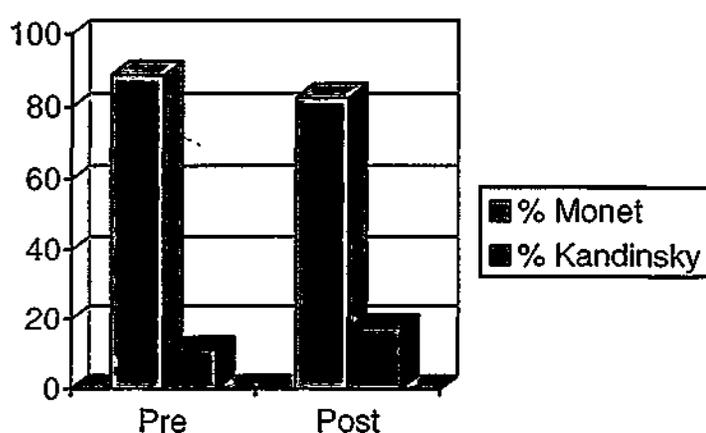


Fig. 8.24 Cuestionario II (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n° 4)

Un 70.4% se inclina en esta primera realización por la asociación melodía atonal/imagen abstracta en el ítem n° 5. En todo caso, es inferior a las respuestas mayoritarias de los ítems anteriores.

Nuevamente, como en el ítem n° 3, hay una modificación clara en la respuesta por parte del grupo experimental en la segunda realización del ítem n° 5. El 70.4%, de la primera realización, a favor de la relación con la imagen de Kandinsky es ahora de un 56.5 %. Los que piensan lo contrario pasan de un 29.6% a un 43.5% (fig. 8.25).

Parece lógico que esta modificación de conducta en la respuesta se haya producido en éste y el ítem n° 4 al ser modelos menos extremo. Este modelo empieza a ser "reconocido" nuevamente y por que no relacionado con la imagen "realista".

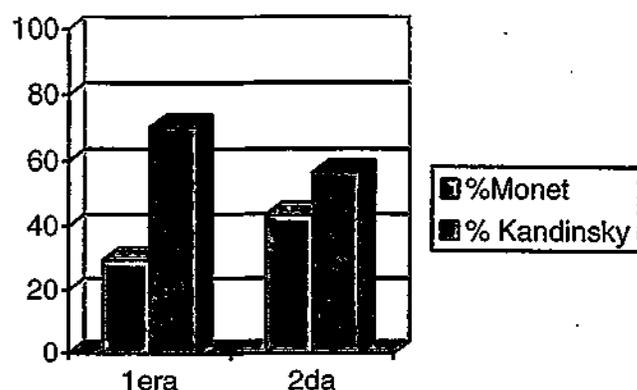


Fig. 8.25 Cuestionario II (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem nº 5)

El 63.0 % se inclinan por la asociación en la primera realización del ítem nº 6 (desarrollo vocal tímbrico) con la pintura abstracta: los porcentajes son ligeramente inferiores a los obtenidos en la pregunta anterior.

En la segunda realización, aunque con una diferencia ligeramente menor a los ítems anteriores, se produce nuevamente una modificación en las respuestas. Eso hace que ahora se acerque la asociación del modelo musical propuesto con las dos imágenes (fig. 8.26): abstracto (52.2%), realista (47.8%).

Aunque el modelo sonoro es bastante “vanguardista” (Berio), su utilización en las sesiones ha rebajado esta consideración extrema.

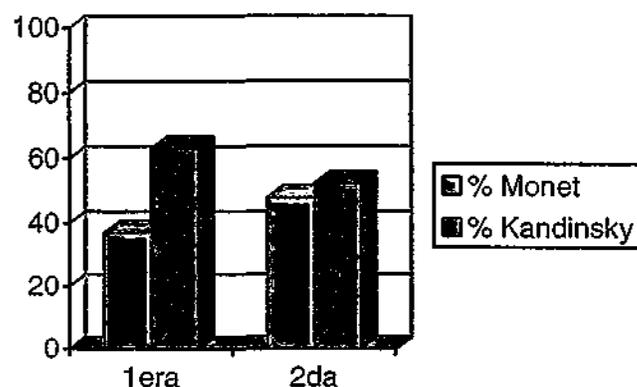


Fig. 8.26 Cuestionario II (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem nº 6)

La inclinación es mayoritaria (77.8%) hacia la asociación con el modelo figurativo en la primera realización del ítem n° 7 (ritmo cuadrado). La sensación de orden en el ritmo se corresponde más claramente con la imagen realista que con el aparente desorden de la imagen de Kandinsky.

Los números siguen siendo muy similares a los de la primera realización en la segunda (78.3%), a favor de la imagen de Monet.

Al contrario de la pregunta anterior, en el ítem n° 8 (gesto rítmico aleatorio), la respuesta se invierte. El ritmo aparentemente desordenado se relaciona con la imagen abstracta (74,1%).

La relación contestada en la primera realización baja en la segunda al 65.2%. Esta respuesta parece estar en concordancia a las de las respuestas de los ítem n° 3, 5 y 6.

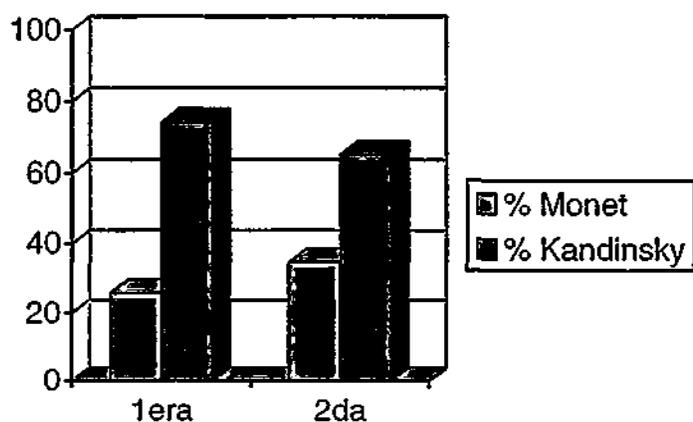


Fig. 8.27 Cuestionario II (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n° 8)

Hay una respuesta mayoritaria (66.7%), en la primera realización, que relaciona el modelo sonoro ítem n° 9 (efecto dinámico) con la imagen del paisaje. En teoría esta respuesta está en contradicción con lo esperado, aunque la ausencia de significado melódico y rítmico puede ser la causa.

Las respuestas tienden a equipararse en la segunda realización (fig. 8.28), acercando bastante los porcentajes: 56.5% (paisaje); 43.5% (abstracto).

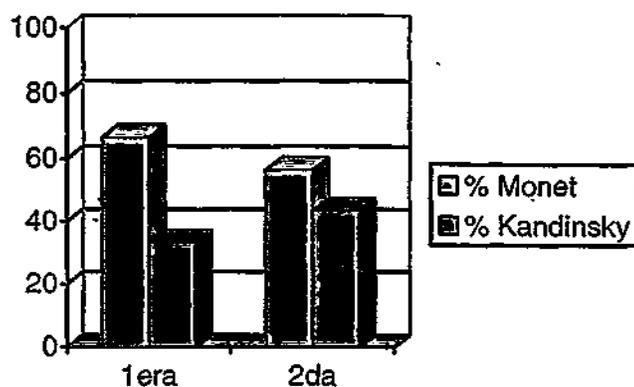


Fig. 8.28 Cuestionario II (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem nº 9)

8.4.3 Cuestionario III

Este cuestionario se realiza individualmente, aprovechando tiempos libres de los niños de los niños de las materias de música que realizaban en la Escuela de Música. Aunque lleva mucho tiempo realizarlo con todos, se evita que los niños tengan esperar durante un tiempo demasiado largo.

La mayoría (87.5%) reproducen con normalidad el ítem nº 1 (1 semitono en la primera realización). Los porcentajes obtenidos son mayores que los de los colegios, debido a que estos niños tienen una mayor dedicación a sus estudios de música.

En la segunda realización aumenta el porcentaje de niños que entonan correctamente este intervalo al 95.2%. Nadie entona mal, sólo un chico ofrece duda en su respuesta.

Los porcentajes en la primera realización del ítem nº 2 (2 semitonos) son los mismos que en el primer intervalo. Seguramente los niños que han entonado mal los dos semitonos sean los mismos que lo hicieron en el ítem nº1.

En la segunda realización nuevamente aumenta (90.5%) ligeramente el porcentaje de niños que imitan bien el intervalo. Sólo 1 niño lo reproduce mal y otro ofrece dudas.

Los porcentajes de la primera realización en el ítem nº 3 (3 semitonos) siguen la misma línea que en los anteriores ítems: 83.3% de aciertos, 1 niño no entona bien y 3 ofrecen dudas.

La segunda realización sigue la misma evolución que en los anteriores ítems: aumenta la buena entonación a un 95.2% y sólo 1 niño ofrece dudas.

La mayoría entona bien (91.7%) el ítem nº 4 (4 semitonos). 2 niños responden incorrectamente.

Disminuye ligeramente la respuesta correcta (90.5%) en la segunda realización. Sólo 1 niño entona mal y otro responde dudosamente.

El 91.7% responde bien al intervalo de 5 semitonos, ítem nº 5, y sólo 2 niños entonan mal.

Nuevamente se produce un pequeño retroceso en la buena entonación del intervalo (90.0%) en la segunda realización y 2 niños entonan mal.

En la primera realización el acierto en el intervalo más difícil, ítem nº 6 (6 semitonos) es del (79.2%).

Se aprecia una nueva disminución con respecto a la primera realización en esta segunda (70.0%). Una explicación podría ser quizá que el día de la segunda aplicación el grupo estuviera más distraído debido al final del curso.

La buena entonación aumenta a un 79.2% en el ítem nº 7 (7semitonos). Este intervalo, con una relación más consonante con la nota de partida, parece más fácil (dentro de los intervalos amplios).

En la segunda realización aumenta ligerísimamente el acierto (80.0 %), cifra no significativa.

El balance de los items nº 1 a 7 (figura 8.29), dedicados a la imitación, al ser práctica habitual en la clase de música, quizás no sea demasiado significativo en esta investigación. No obstante, en los intervalos menores, trabajados con más calma seguramente, se observa una evolución positiva dentro del buen resultado visto ya en la primera realización. Los intervalos de 1,2,3 y 7 semitonos (éste último muy ligeramente) son mejorados, mientras el intervalo de 6 semitonos es el que retrocede. Los de 4 y 5 semitonos se mantienen más o menos en los mismos resultados en la primera y la segunda realización.

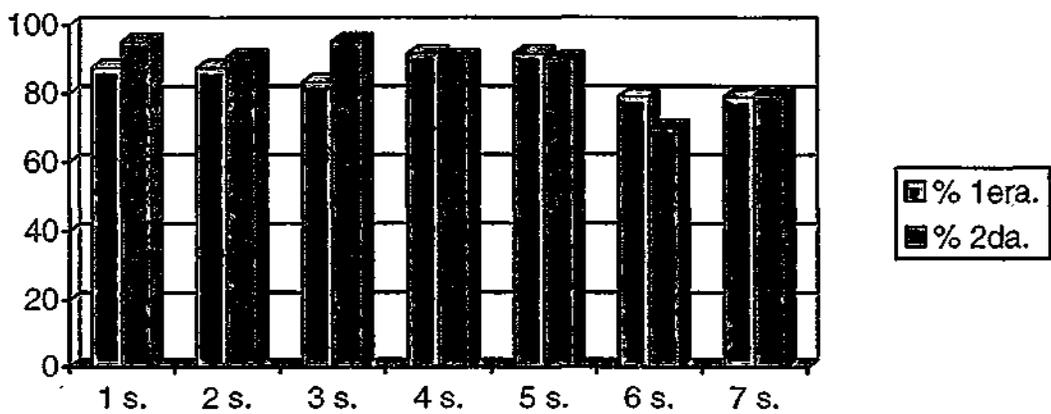


Fig. 8.29 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, items nº 1 a 7)

El 50% consigue hacer interiormente este intervalo de 1 semitono del **item nº 8** en la primera realización. Cifra muy superior a las de los colegios por las razones expuestas anteriormente.

En la segunda realización aumenta claramente el número de niños que interiorizan bien este intervalo (69.6%). Sólo un 21.7 % no responde bien y 2 niños ofrecen dudas.

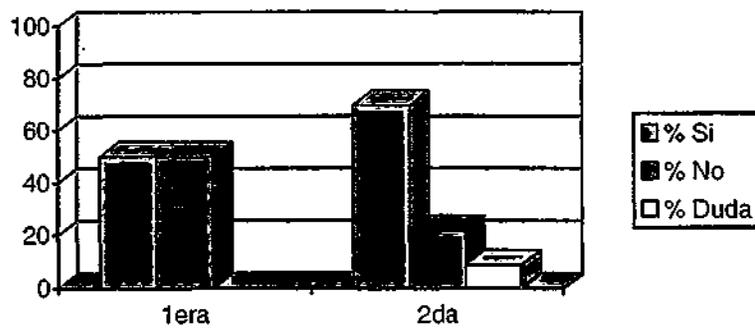


Fig. 8.30 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, items nº 8)

Disminuye el porcentaje de acierto con respecto al intervalo anterior (41.7%) en el ítem nº 9 (2 semitonos) en la primera realización.

Aumenta muy notablemente el porcentaje de niños que resuelven bien este intervalo (65.2%) en la segunda realización (fig. 8.31).

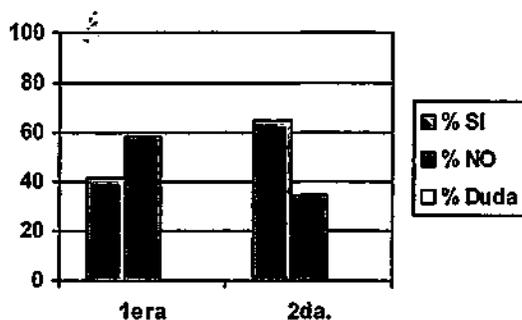


Fig. 8.31 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem nº 9)

En el ítem nº 10, sigue disminuyendo el número de niños que entonan interiormente bien este intervalo de 3 semitonos (29.2%) con respecto a los ítems anteriores. Conforme aumentamos el intervalo, más dificultad encuentra el niño. Incluso desde esta nueva perspectiva interválica/ no tonal parece que pierden su función. algunos intervalos como éste, tradicionalmente naturales en el niño dentro de un contexto tonal.

Dentro de un aumento ligero, los niños han asumido un poco mejor la interiorización de este intervalo (39.1%) en la segunda realización (fig.8.32).

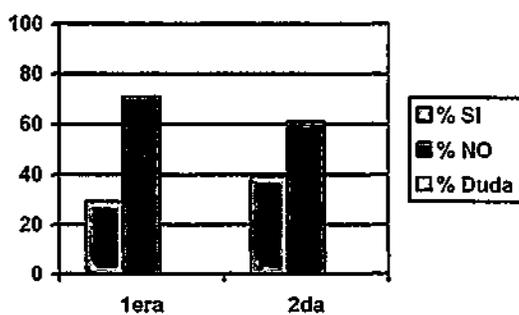


Fig. 8.32 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem nº 10)

Las cifras son similares (33.3%) al intervalo anterior aunque un poco más altas en la primera realización del **ítem n° 11** (4 semitonos). Puede que este intervalo les recuerde al acorde mayor.

Las cifras de acierto aumentan un 10.2% (43.5%), siguiendo la línea ascendente iniciada en los otros intervalos dentro de la segunda realización (fig. 8.33).

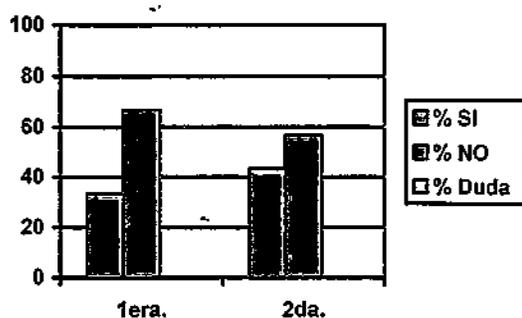


Fig. 8.33 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n° 11)

En la primera realización del **ítem n° 12** (5 semitonos) sigue la disminución de acierto (25%) que viene dándose según aumenta el intervalo.

Aumenta nuevamente el número de niños que entonan bien este intervalo al 33.3% en la segunda realización (fig. 8.34).

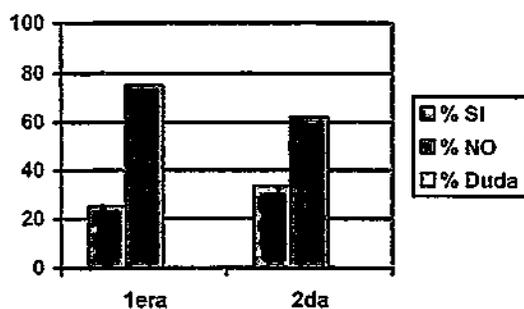


Fig. 8.34 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n° 12)

Lógicamente, este intervalo de semitonos muy complicado, **ítem n° 13**, ofrece una respuesta casi nula del grupo en la primera realización. El 95.8% lo entona mal. Sólo 1 niño lo realiza bien.

Se produce un aumento, aunque pequeño, pero significativo (17.4%) en la buena reproducción del intervalo en la segunda realización (fig. 8.35). Con los 2 niños que ofrecen dudas sobre la reproducción interior del intervalo, garantiza más aun la mejora en la tendencia.

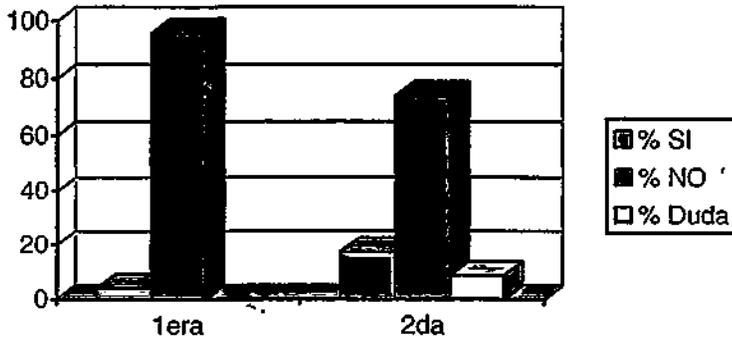


Fig. 8.35 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem nº 13)

Este intervalo de 7 semitonos, ítem nº 14, vuelve a romper la dirección con sus cifras con respecto a la línea descendente iniciada en los intervalos anteriores. Un 54.2% consiguen reproducir por si mismos el intervalo.

La respuesta en esta segunda realización contradice los resultados de la primera (fig. 8.36). Ahora el acierto disminuye muy notablemente (17.4%). ¿Puede ser la excepción que confirma la regla? O es sencillamente que trabajando con niños hay momentos en que la respuesta está sujeta a otros factores externos que les descentra de la actividad que se está realizando (fiesta, cansancio, ya conocen el test, etc.).

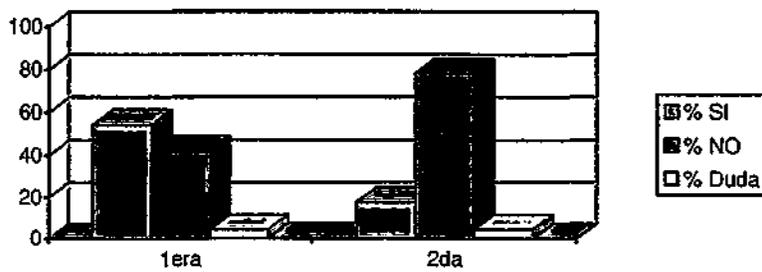


Fig. 8.36 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem nº 14)

El balance muestra claramente un proceso en el que este difícil ejercicio de interiorización (ítems nº 8 a 14) es mejorado por el grupo a través de la práctica. Como

cualquier otra acción, el entrenamiento auditivo, en una dirección u otra, mejora el rendimiento de la clase. Todos los intervalos son mejorados, salvo el de 7 semitonos; el hecho de haber sido propuesto el último, tanto en este ejercicio como en el trabajo de las sesiones en general, podría explicar su excepcionalidad (fig. 8.37).

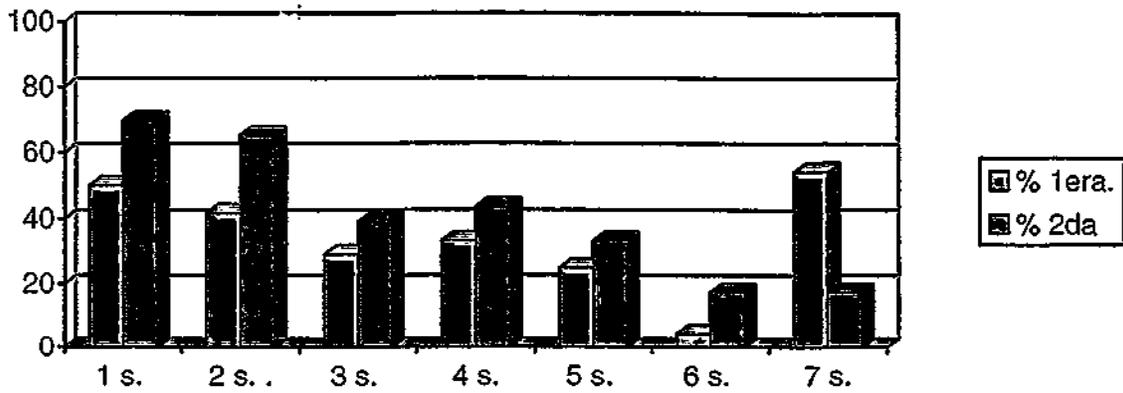


Fig. 8.37 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem nº 8 a 14)

En el fragmento tonal, ítem nº 15, la primera realización tiene una respuesta muy satisfactoria. Un 79.2% imita bien el fragmento.

En la segunda realización aumenta casi un 10% el porcentaje (87.0%) de niños que reproducen bien el fragmento. Se vuela así a la línea ascendente rota con el ítem anterior (fig. 8.38).

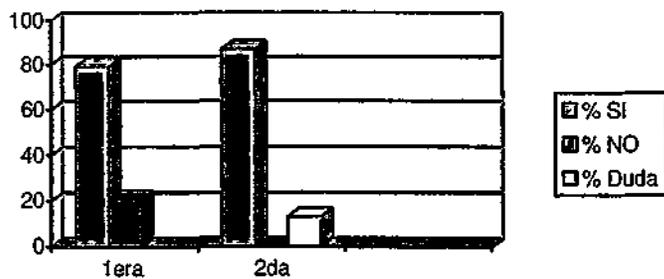


Fig. 8.38 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem nº 15)

En la primera realización, pocos niños (8.3%) reproducen acertadamente este fragmento atonal del ítem nº 16. La lógica obedece a la dificultad de una materia no habitual para el grupo.

Como se observa en la figura 8.39, la mejora en esta segunda realización es muy sustancial (50%). Esto supone que el niño se siente más familiarizado con este nuevo contexto, lo que le permite memorizar e interiorizar mejor la melodía atonal.



Fig. 8.39 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n ° 16)

La reproducción con exactitud del ítem n° 17 (dinámica/intensidad) es pequeña (33.3%) en la primera realización. El niño reproduce de forma aproximativa sin fijar los detalles más finos. Esta es la razón por la que el porcentaje de duda es mayor que en los otros ítems (29.2%).

Aumenta muy notablemente la precisión en la reproducción del modelo (73.9%) en la segunda realización (fig. 8.40). Esto significa que el niño acepta un mayor significado en los detalles que antes pasaban desapercibidos para él y los incorpora pasando a ser elementos de una forma de lenguaje.

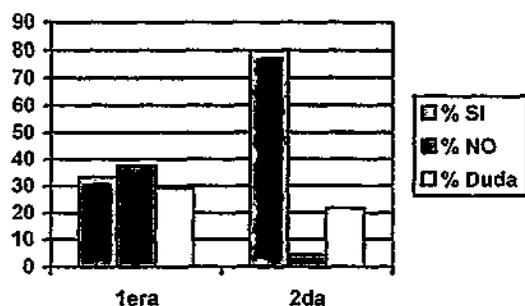


Fig. 8.40 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n °17)

El 20.8% reproduce este modelo tímbrico del ítem n° 18, en cifras inferiores al ítem anterior.

Como en el ítem anterior, en esta segunda realización, la cifra de reproducción correcta aumenta espectacularmente (60.9%) más el beneficio un porcentaje alto de duda (13%). El grupo comienza a reconocer los elementos de este lenguaje diferente e intenta reproducirlo con mayor detalle que en la primera realización (fig. 8.41).

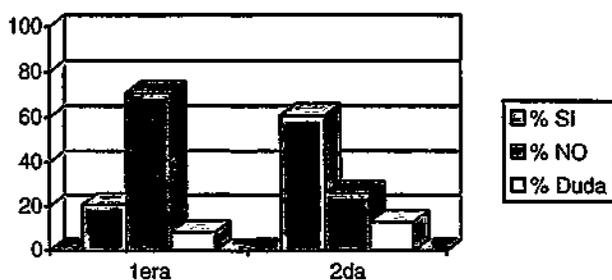


Fig. 8.41 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n°18)

La reproducción de este fragmento rítmico (95.5%) del ítem n° 19, no ofrece prácticamente ninguna dificultad para este grupo en la primera realización. Éste recibe una buena educación musical, aunque tradicional. La educación rítmica es tratada con muy buen nivel.

En esta segunda realización el 100% reproduce bien el grupo rítmico. Sin comentarios (fig. 8.42).

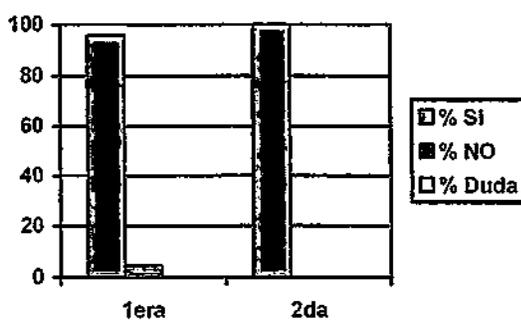


Fig. 8.42 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n°19)

Disminuye el porcentaje de buena reproducción del ritmo irregular, **item n° 20**, aunque mantiene un buen nivel (50%), a pesar de la dificultad en la primera realización.

Aumenta muy notablemente la buena reproducción del grupo rítmico (82.6%), en consonancia con los items n° 16, 17 y 18, en esta segunda realización (fig. 8.43).

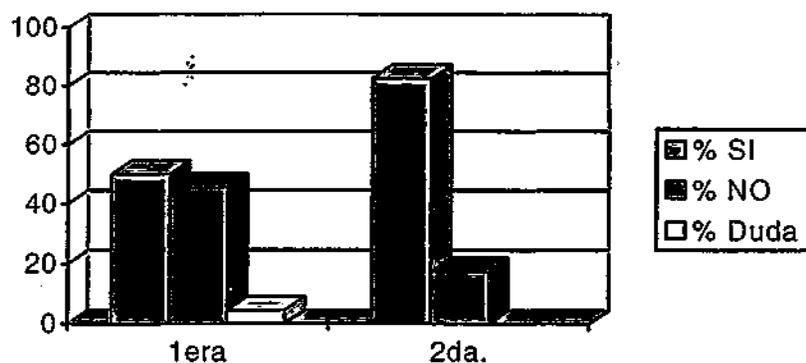


Fig. 8.43 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n° 20)

Un buen número de alumnos intenta hacer algo improvisando desde la base tonal (66.7%), aunque se nota un cierto miedo/vergüenza en la primera realización del **ítem n° 21**.

Aumenta el número que intenta improvisar en la segunda realización (87.0%). Indudablemente la familiarización con el tutor ha favorecido esta segunda realización (fig. 8.44).

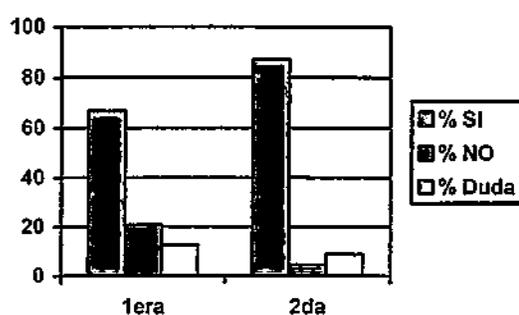


Fig. 8.44 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n° 21)

En general, el grupo se muestra incómodo improvisando sobre algo desconocido y no sabe qué hacer en el ítem n° 22 (improvisación atonal). Sólo un 37.5% lo hace de forma aceptable en la primera realización.

En esta segunda realización el niño intenta hacer algo coherente y se muestra mucho menos incómodo con la base que se le ofrece para su improvisación. El 78.3% ofrece un producto con interés y un 13% se muestra con dudas (fig. 8.45). Sólo 2 niños no realizan el ejercicio propuesto.

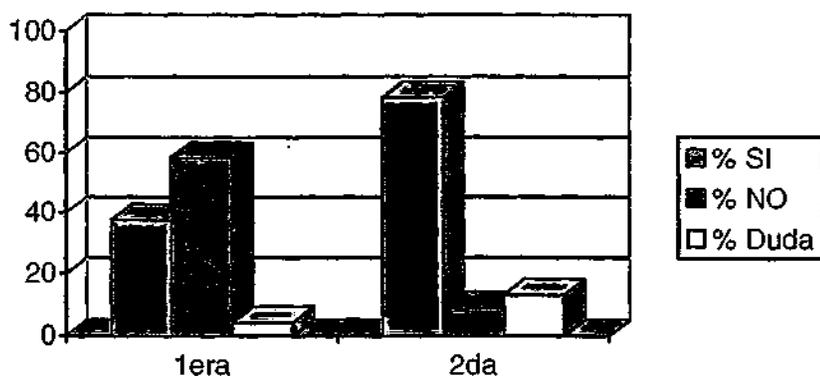


Fig. 8.45 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n° 22)

Como resumen del análisis del Cuestionario n° 3 (fig. 8.46), en la imitación e interiorización de intervalos (ítems n° 1 a 14), parece que los más cercanos son los más reconocibles por los niños. Sólo el intervalo de 7 semitonos (5ª justa) vuelve a ser un poco más fácil. Seguramente la mayor tranquilidad en el trabajo de los intervalos más pequeños, sobre 1 y 2 semitonos, pueden ser la causa de los mejores resultados en éstos últimos.

En general, la segunda realización ofrece unos resultados sensiblemente mejores que en la primera. Sólo el intervalo de 7 semitonos rompe esta tendencia. Habrá que analizar las causas por las que ha sucedido.

Parece que el niño ha mejorado su relación con lo que era para él desconocido y lo ha incorporado a su lenguaje expresivo con bastante naturalidad. El oído interior se concentra más ahora y empieza a disfrutar con tendencias estéticas que hasta el presente le resultaban extrañas. Sólo en el ítem n° 14, se rompe ésta lógica de progresión. Creemos que es la excepción que confirma la regla.

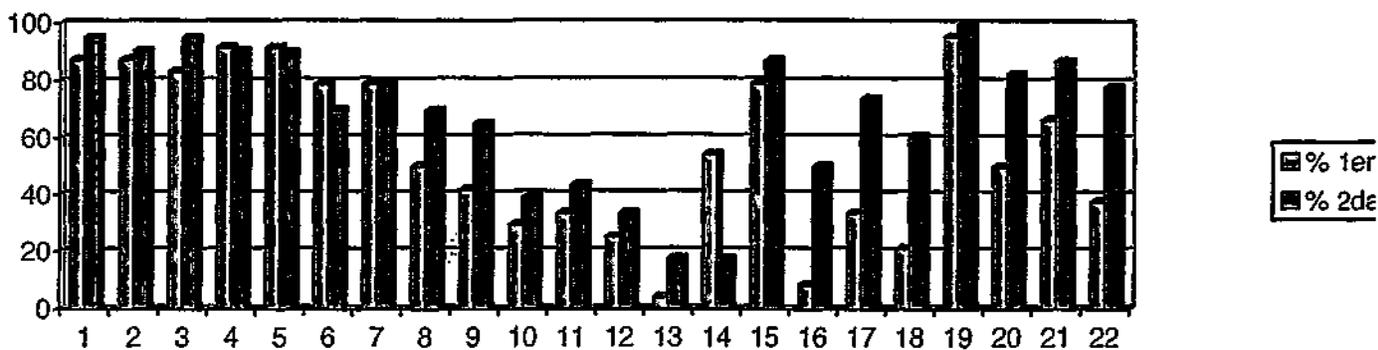


Fig. 8.46 Cuestionario III (gráfico diferencial de la 1ª y 2ª realización del GE, ítem n º1 a 22)

8.5 Análisis comparativo Grupo control/Grupo Experimental

La elección del grupo control (GC) buscó encontrar un grupo de niños y niñas que estuvieran en condiciones similares de edad y situación académica. Para ello se buscó para cada niño del Grupo Experimental (GE), otro en condiciones similares en el GC. Se encontró en una Escuela de Música de la zona sur de Madrid, Parla, con una filosofía de trabajo parecida a la de la Escuela del grupo experimental.

El análisis de la comparación entre los cambios producidos se realizará de forma cualitativa, ya que parece más interesante descubrir las tendencias existentes. En todo caso, conviene señalar que, realizando una generalización de la prueba de contraste de proporciones procedentes de grupos independientes y con un tamaño muestral de 27 y 25 niños, en cada grupo, sólo alcanzan significación estadística las diferencias iguales o superiores a 22.7 puntos porcentuales ($p1-p2 = [22.7]$, $p \leq 0.05$), cuando se comparan ambos grupos.

8.5.1 Cuestionario 1

En el ítem nº 1 (acorde perfecto) El comportamiento respecto a las dos realizaciones de los dos grupos es contraria. El grupo experimental (77.8%- 69.6%) baja en su apreciación positiva, mientras que el grupo control (47.8%- 54.%) aumenta su porcentaje en la segunda realización (fig. 8.47). Es una apreciación estética claramente influenciada por el tipo de educación.

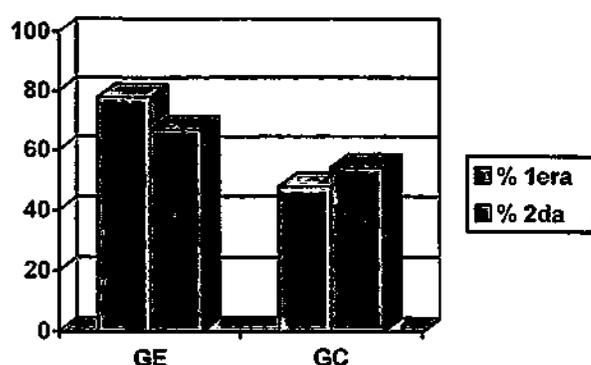


Fig. 8.47 Cuestionario I (gráfico de aceptación en la 1ª y 2ª realización del GE y GC, ítem n°1)

En el ítem nº 2, nuevamente la respuesta de los dos grupos es opuesta y en coherencia con los resultados del primer ítem. El grupo experimental aumenta la apreciación del gesto atonal (11.1%-17.4%) y reduce el rechazo absoluto (66.7%-34.8%), mientras que el grupo control (17.4%-0%) reduce claramente su valoración interesada en este gesto sonoro (fig. 8.48).



Fig. 8.48 Cuestionario I (gráfico de aceptación en la 1ª y 2ª realización del GE y GC, ítem n°2)

La línea de respuestas, en el ítem n° 3 ("cluster blando") es otra vez parecida a los anteriores ítems. El grupo experimental aumenta su apreciación por este gesto (33.2%-52.2%), mientras que el grupo control no modifica prácticamente su conducta (12.5%-13.6%). Sin embargo el rechazo absoluto en éste último grupo sufre un aumento considerable (33.3%- 59.1%).

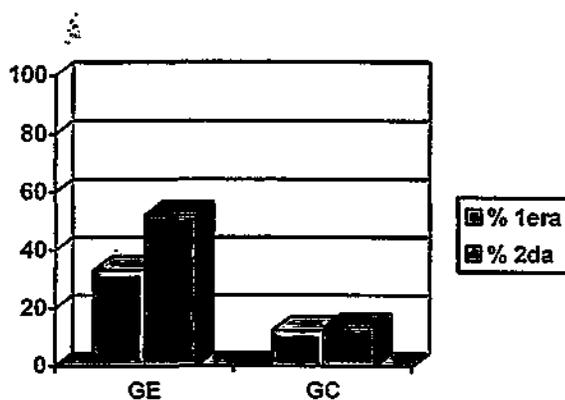


Fig. 8.49 Cuestionario I (gráfico de aceptación en la 1ª y 2ª realización del GE y GC, ítem n° 3)

Los dos grupos, en ambas realizaciones del ítem n° 4, dan una respuesta similar al fragmento melódico con la melodía tonal, la aceptación es mayoritaria.

El fragmento atonal, ítem n° 5, vuelve a tener la misma línea de respuesta que en sus modelos más cercanos estéticamente. El grupo experimental aumenta muy ligeramente (51.9%-52.5) su apreciación positiva, mientras que el grupo control vuelve a mostrar su aumento en el rechazo (43.5%-31.8%).

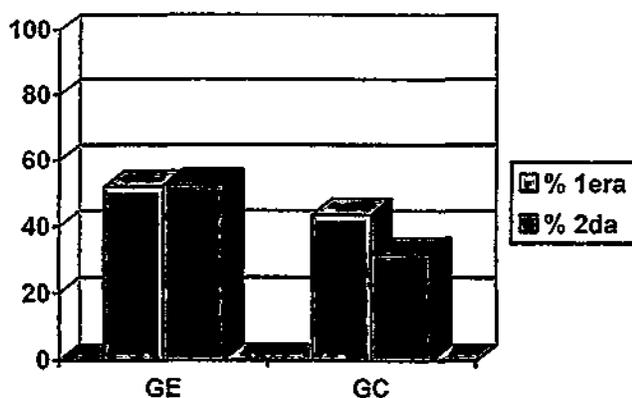


Fig. 8.50 Cuestionario I (gráfico de aceptación en la 1ª y 2ª realización del GE y GC, ítem n° 5)

Se mantienen unos resultados similares en las dos realizaciones y en los dos grupos en el **item n° 6** (desarrollo vocal tímbrico). El grupo experimental mejora mínimamente la gran apreciación (85.2%-87.0%) que ya tenía en la primera realización, mientras que se mantiene exactamente igual el grupo control (59.1%).

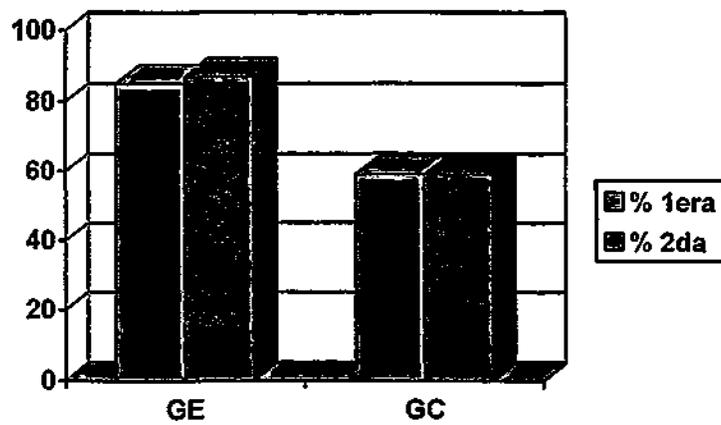


Fig. 8.51 Cuestionario I (gráfico de aceptación en la 1ª y 2ª realización del GE y GC, item n°6)

Nuevamente en este modelo tradicional sobre ritmo cuadrado, **item n° 7**, como en el item n° 4, el grupo control aumenta su valoración (41.5%-45.5%) mientras que por el contrario el grupo experimental muestra mayor indiferencia en la segunda realización (74 %-56.5%).

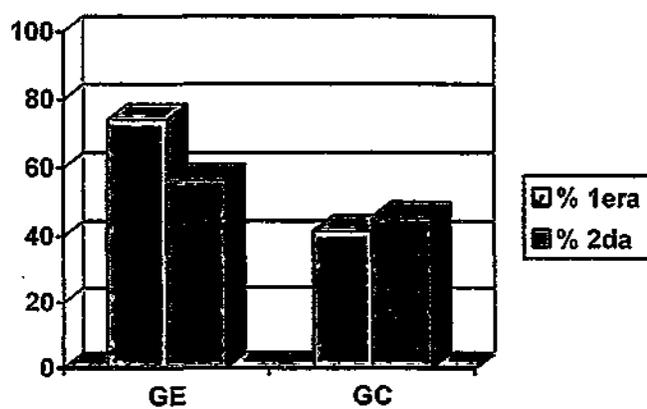


Fig. 8.52 Cuestionario I (gráfico de aceptación en la 1ª y 2ª realización del GE y GC, item n°7)

Por primera vez los dos grupos muestran un menor interés por este ritmo irregular, del ítem n° 8, en la segunda realización: Grupo experimental (44.4%-39.1%), Grupo control (52.2%-45.5%). La ausencia de trabajo sobre ritmo en el grupo experimental, puede haber sido la causa del desinterés por este gesto.

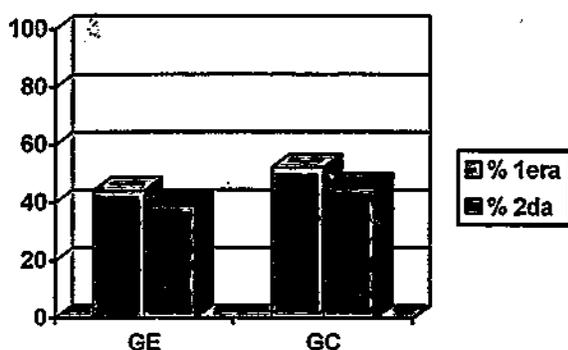


Fig. 8.53 Cuestionario I (gráfico de aceptación en la 1ª y 2ª realización del GE y GC, ítem n°8)

Al igual que en el ítem anterior la valoración positiva baja en los dos grupos con respecto a la primera realización del ítem n° 9 (efecto dinámico: Grupo experimental (66.7%- 47.8%), Grupo control (58.3%-50.00%).

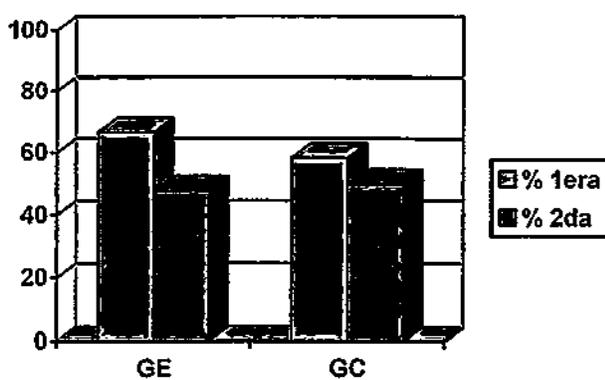


Fig. 8.54 Cuestionario I (gráfico de aceptación en la 1ª y 2ª realización del GE y GC, ítem n°9)

De los resultados de estos primeros ítems del cuestionario nº 1, se desprende que, salvo en los modelos últimos (ítems nº 8 y 9), quizá de significado menos evidente al carecer los dos del parámetro altura, las respuestas de ambos grupos se invierte en las dos realizaciones. El grupo experimental se muestra más receptivo con los modelos no clásicos en la segunda realización, mientras que el grupo control reduce su apreciación positiva por éstos claramente. Sin embargo en los modelos más tradicionales el grupo control muestra una inclinación mayor por éstos que el grupo experimental, excepto en el ítem nº 4.

Se deduce de aquí claramente el valor cultural de la apreciación estética. El grupo experimental, con las sesiones de trabajo, se muestra más receptivo a los modelos contemporáneos por la única razón de haber experimentado con ellos un juego estético. Por el contrario para el grupo control la educación recibida, tonal, le distancia de estos modelos diferentes a la educación recibida.

Agrupando los ítems no tonales (nº 2, 3, 5, 6, 8 y 9) se puede apreciar un aumento general en la apreciación en la segunda realización por parte del grupo experimental (48,7%- 49,2%) mientras que disminuye la del grupo control (40,5%- 34,1%). Eliminando de este análisis los dos último ítems nº 8 y 9), dado su carácter más impreciso, la inclinación en la apreciación es aún mayor en el grupo experimental (45,5%-52,2%), mientras que disminuye más la del grupo control (33,1%-26,1%), como se ve en la figura 8.55.

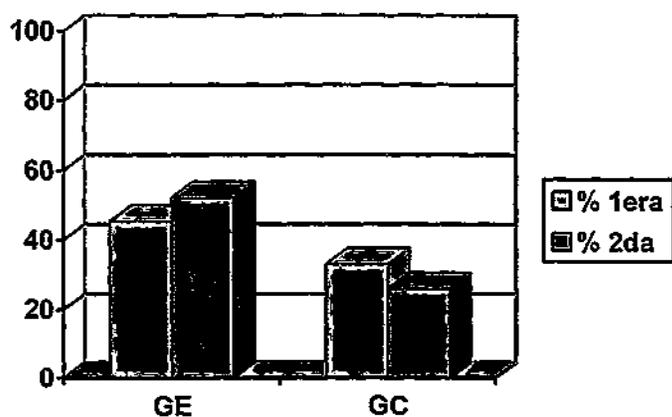


Fig. 8.55 Cuestionario I (gráfico de aceptación en la 1ª y 2ª realización del GE y GC, ítems atonales)

Por el contrario en los modelos tradicionales (ítem s nº 1, 4 y 7) las respuestas en las dos realizaciones tienen procesos contrarios a los observados en los modelos no

tonales. Aumenta la apreciación en el grupo control (60,4%-66,6%) mientras disminuye en el grupo experimental (80,0%-72,4%). Esto genera una actitud claramente opuesta según los modelos educativos seguidos. El modelo experimental, para nosotros, amplía la apreciación estética mejorando los modelos atonales y siendo crítico con los tonales mientras que el tradicional tiende a ser cerrado en sí mismo, rechazando aún más los modelos tradicionales.

En el gráfico siguiente, fig. 8.56, hemos representado la diferencia entre el porcentaje de aceptación en el pretest y en el postest, de la totalidad de los items tonales y atonales. Es interesante comprobar que en el Grupo Experimental, se produce un aumento de 6 puntos porcentuales entre el pretest y el postest en el grado de aceptación de los modelos atonales, mientras que en el Grupo Control se produce un descenso. A su vez, entre el pretest y el postest se aprecia que los sujetos del Grupo Control aumentan su grado de aceptación de los modelos tonales, encontrándose el resultado inverso en el Grupo Experimental.

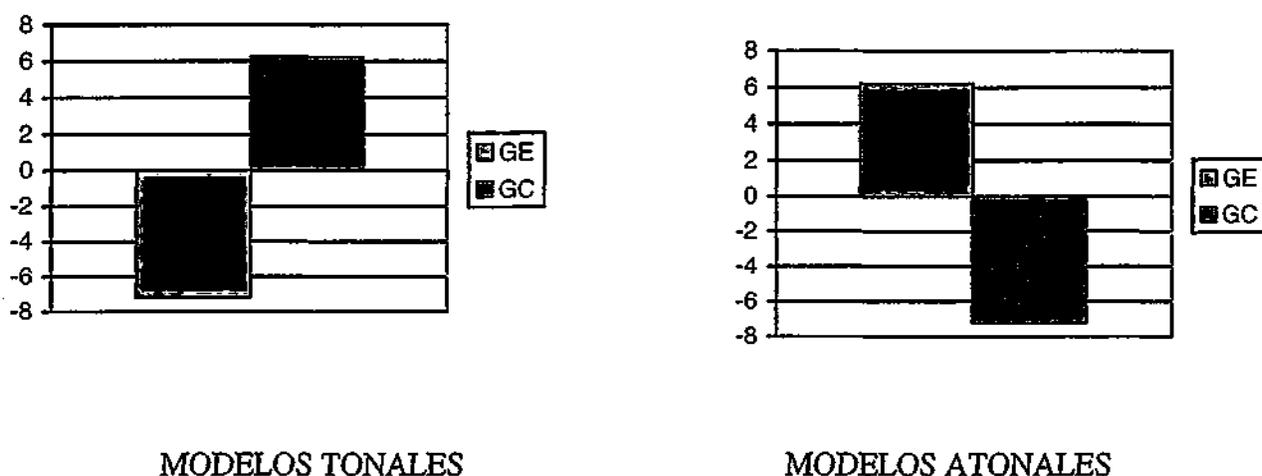


Fig. 8.56 Cuestionario I (Diferencia entre aceptación en pretest y postest de modelos tonales y atonales)

En nuestra opinión, el programa de intervención, fundamentado en la experimentación más abierta con modelos contemporáneos desarrolla una actitud estética más crítica y personal, mientras que un modelo exclusivamente tonal tiende a valorar sólo lo habitualmente aceptado como apto o correcto.

8.5.2 Cuestionario II

La dificultad, junto a lo que consideramos libertad sensitiva, en la asociación imagen/sonido, ha condicionado los posibles cambios en la actitud estética en un entrenamiento como el llevado a cabo con el grupo experimental. Es decir la dificultad de objetivación de esta relación hace muy difícil la valoración estadística.

Al mismo tiempo el hecho de poner en paralelo un modelo sonoro, sobre todo en los items nº 1, 2 y 3, sin una carga temporal y significativa, frente a dos imágenes claramente terminadas y adscritas a corrientes estéticas específicas puede haber ocasionado la variedad de respuestas un poco al azar.

No obstante, en las respuestas a algunos items puede parecer que el entrenamiento del grupo experimental con modelos sonoros contemporáneos contribuye a modificar, y seguramente mejorar, en el sentido de apertura estética, la sensibilidad hacia otros modelos pictóricos.

Así en el item nº 2 ("cluster" duro) en el que la asociación en la primera realización es hacia el modelo abstracto, varía ligeramente en el grupo experimental, después de las sesiones, hacia el paisaje, mientras en el grupo control se vuelca totalmente hacia el paisaje abstracto (fig. 8.57):

GE Abstracto (pretest: 96,3%- postest: 91,3%) Paisaje (pretest:3,7%-postest: 8,7%)

GC Abstracto (pretest: 95,85-postest: 100%) Paisaje (pretest: 4,2%-Ppostest: 0,0%)

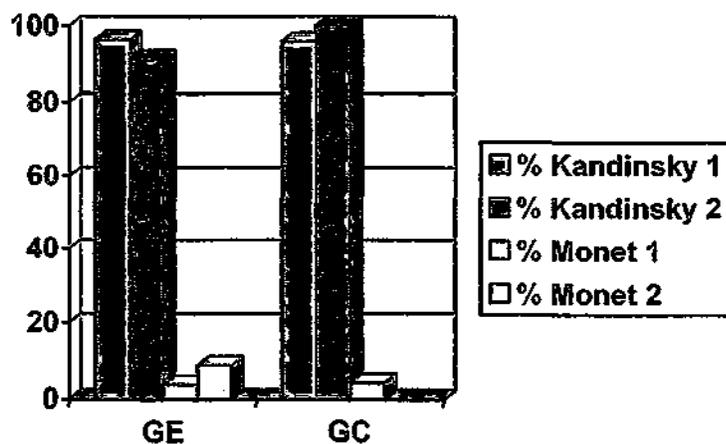


Fig. 8.57 Cuestionario II (gráfico de relación de GE y GC en el item nº 2)

Esto es más evidente en el ítem nº 3, en el que en la primera realización los dos grupos lo valoran de manera contraria: el grupo experimental se inclina hacia la imagen abstracta, y quizá ininteligible, confusa, etc. (77,8%), y el grupo control hacia el paisaje GC (75%). Sin embargo en la segunda realización el GE cambia su opinión, disminuyendo la orientación hacia la imagen abstracta al 34,8%, mientras el GC aumenta enormemente su asociación con esta imagen al 90,9% (fig. 8.58).

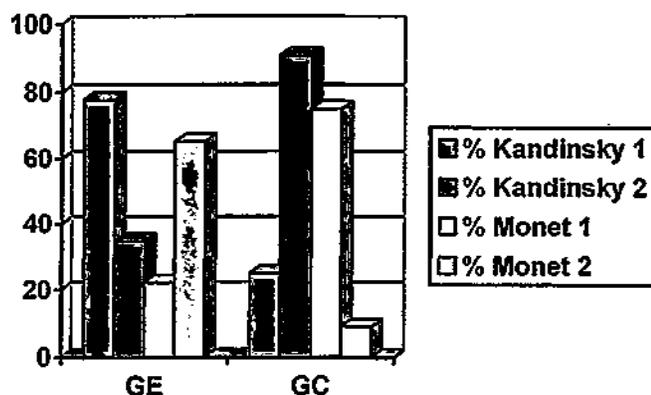


Fig. 8.58 Cuestionario II (gráfico de relación de GE y GC en el ítem nº 3)

Quizá el acorde por tonos ha sido clarificado desde las sesiones de trabajo y por tanto entendido, suavizado, o al menos familiarizado, y por eso asociado al paisaje más que a la otra imagen. Por el contrario una educación tradicional ha oscurecido más la familiarización con este acorde, que está fuera del comportamiento tonal, y por lo tanto es asociado con la imagen, aparentemente más dura, de Kandinsky.

Esta misma percepción se obtiene en las repuestas sobre el ítem nº 8 del fragmento atonal (fig. 8.59):

| | |
|--|---|
| GE Abstracto (pretest: 74,1%-postest: 65,2%) | Paisaje (pretest: 25,9%-postest: 34,8%) |
| GC Abstracto (pretest: 37,5%-postest: 50,0%) | Paisaje (pretest: 62,5%-postest: 50,0%) |

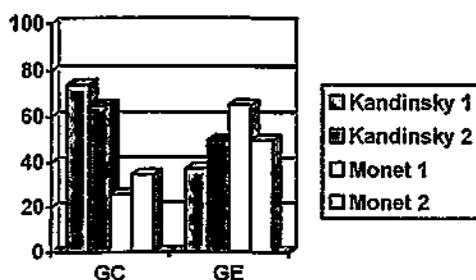


Fig. 8.59 Cuestionario II (gráfico de relación de GE y GC en el ítem nº 8)

En el resto de items las respuestas parecen expuestas un poco al azar, sin un hilo conductor, cosa lógica por una parte. Nada hay objetivable, de una manera absoluta, sobre la relación música/pintura más que la que pueda inculcar la propia cultura y educación.

8.5.3 Cuestionario III

Nada hay especialmente significativo en cuanto a la diferencia entre primera y segunda realización entre los dos grupos en los items nº 1 a 8. La repetición imitativa de un intervalo previamente ejecutado, es una práctica que se encuadra en cualquier sistema de enseñanza. Las diferencias, hacia mejor o peor, creemos que se deben más a las aptitudes de los propios niños y su evolución, no al modelo de lenguaje musical empleado. En principio la repetición de un intervalo melódico puede encuadrarse indistintamente en un modelo tonal o atonal.

Desde esta nueva propuesta, items nº 8 a 14, queda clara la diferencia en la respuesta entre la primera y segunda realización entre los dos grupos. El hecho de tener que pensar un modelo interválico que debe hacerse interiormente y reproducirse desde otros puntos de altura en los que la estabilidad tonal se ha roto, supone una gran dificultad desde una educación tradicional, basada en las funciones tonales. Esto se hace claramente evidente en varios intervalos.

En el item nº 8 (1 semitono), el GE pasa a mejorar su respuesta de un 50,0% a 69,6% mientras que el GC, incluso empeora: 33,3% a 30,0% (fig. 8.60). Es decir podría deducirse que una educación cerrada exclusivamente en el sistema tonal, no sólo no ayuda a un tipo de entonación o pensamiento musical sino que lo entorpece.

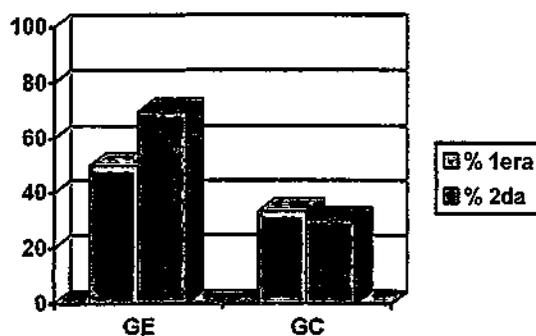


Fig. 8.60 Cuestionario III (gráfico de acierto en GE y GC, de la 1ª y 2ª realización, en el ítem nº 8)

Aunque en el ítem nº 9 (2 semitonos) los dos mejoran, el GE lo hace en mayor proporción (41,7%-65,2% frente a 8,3%-15,0% del GC)

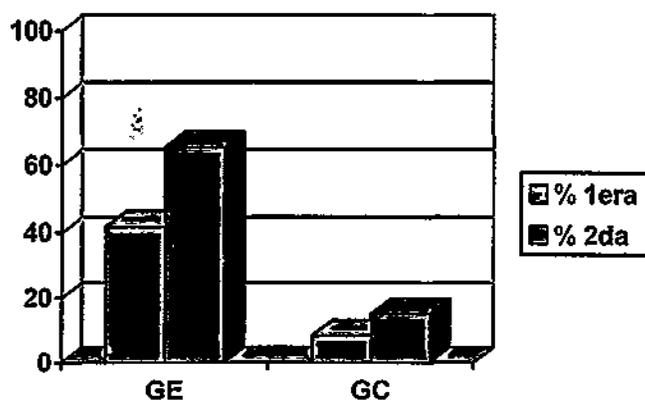


Fig. 8.61 Cuestionario III (gráfico de acierto en GE y GC, de la 1ª y 2ª realización, en el ítem nº 9)

Nuevamente el GE (29,2%-39,1%) aumenta, mientras que el GC (41,7%-10%) vuelve a disminuir en el número de aciertos en el ítem nº 10 de 3 semitonos (fig. 8.62). Este intervalo, considerado el natural para empezar la entonación musical, como se ve, desde un planteamiento disfuncional toma otra consideración.

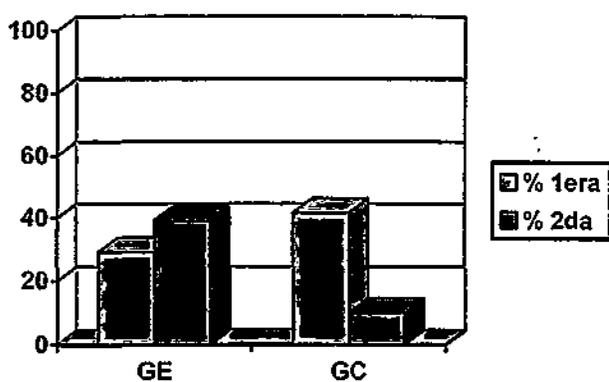


Fig. 8.62 Cuestionario III (gráfico de acierto en GE y GC, de la 1ª y 2ª realización, en el ítem nº 10)

Continúa manteniéndose el mismo comportamiento en los dos grupos con el intervalo de 4 semitonos en el **ítem n° 11** (fig. 8.63):

GE: pretest: 33,3% -postest: 43,5%

GC: pretest: 20,8% -postest: 5,0

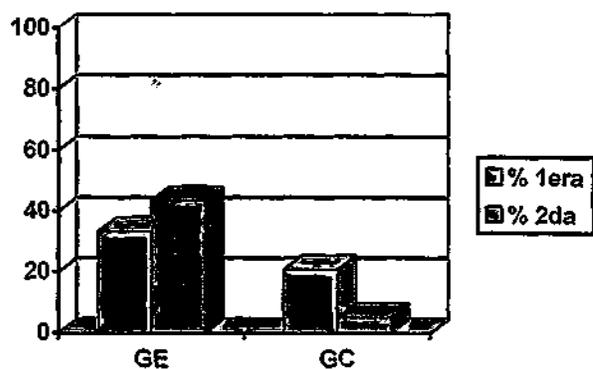


Fig. 8.63 Cuestionario III (gráfico de acierto en GE y GC, de la 1ª y 2ª realización, en el ítem n° 11)

El mismo comportamiento sigue observándose en los **ítems n° 12 y 13** (5 y 6 semitonos), como muestran las figuras 8.64 y 8.65.

Ítem n° 2

GE: pretest: 25,0%-postest: 33,3%

GC: pretest: 42,2%-postest: 10,0%

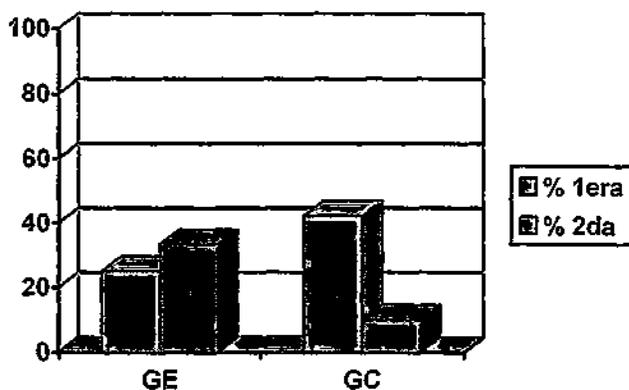


Fig. 8.64 Cuestionario III (gráfico de acierto en GE y GC, de la 1ª y 2ª realización, en el ítem n° 12)

Item n° 13

GE: pretest: 4,2%- postest: 17,4%

GC: pretest: 8,3%- postest: 15,0%

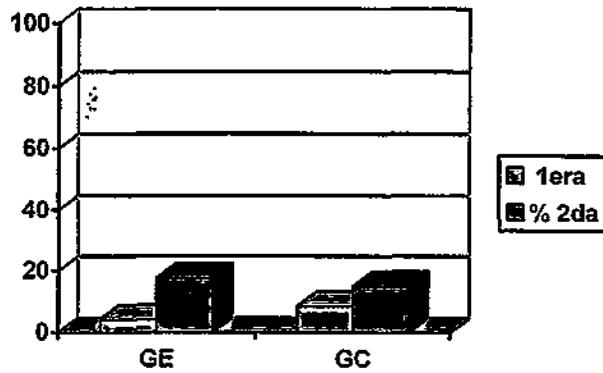


Fig. 8.65 Cuestionario III (gráfico de acierto en GE y GC, de la 1ª y 2ª realización, en el ítem n° 13)

En el intervalo de 7 semitonos, ítems n° 14 (7 semitonos), la variación considerable de esta respuesta respecto a las anteriores, como ya se ha comentado, puede deberse a circunstancias del momento. Por esto consideramos que en el GE no debiera tenerse muy en cuenta estos porcentajes.

GE: pretest: 54,2% -postest: 17,4%.

GC: pretest: 20,8%- postest:30,0%

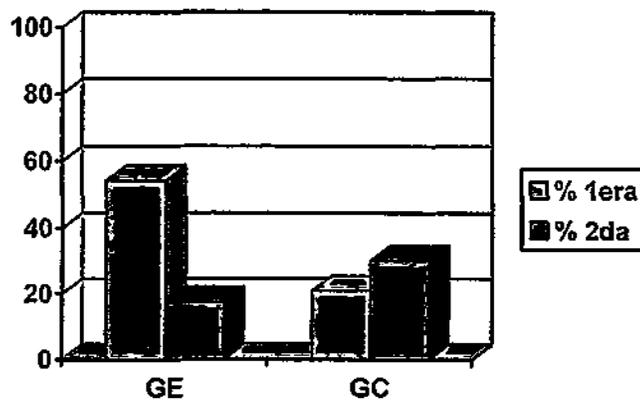


Fig. 8.66 Cuestionario III (gráfico de acierto en GE y GC, de la 1ª y 2ª realización, en el ítem n° 14)

En el resto de ítems, los resultados se mantienen algo más parejos aunque en la mayoría de ellos el GE obtiene mejores resultados sobre el porcentaje total, mientras que el GC parece que proporcionalmente mejora con respecto a la primera y segunda realización.

Merece hacerse especial mención con los ítems n° 21 y 22 (fig. 8.67), sobre improvisación. La actitud, que es lo que puede valorarse en este caso junto a los resultados relativos, mejora claramente en el GE en la segunda realización. El GC, por el contrario, se mantiene en unas cifras similares:

Ítem n° 21

Imp. Tonal GE: pretest: 66,7% -postest:87,0%

GC: pretest: 29,% - postest:38,1%

Ítem n° 22

Imp. Atonal GE: pret est: 37,5% - postest:78,3%

GC: pretest: 12,5% -postest: 9,5%

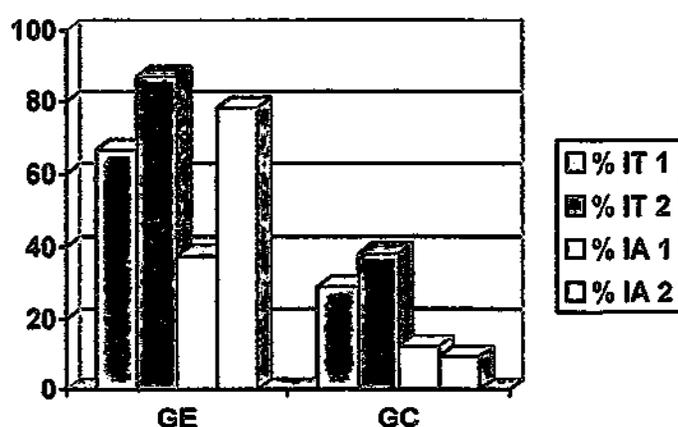


Fig. 8.67 Cuestionario III (gráfico de acierto en GE y GC, de la 1ª y 2ª realización, en el ítem n° 12 y 22)

De los resultados generales se deduce que no sólo salen favorecidos los aspectos más técnicos de la música sino también la actitud ante ella. De hecho este es uno de los objetivos generales en Educación Primaria para el área de Educación Artística, y dentro de ella para la asignatura de música; una mejor disposición favorece la comprensión

estética. Por otra parte el desarrollo de las aptitudes técnicas mejorará la actitud, y viceversa, una actitud positiva hacia modelos específicos redundará en una evolución general de las aptitudes.

También creemos destacable señalar que mientras el Grupo Experimental cumplimentó la segunda realización de los cuestionarios al terminar las sesiones de trabajo, es decir dos meses después de la primera realización, el Grupo control lo hizo cuatro meses más tarde. Es decir, tuvieron dos meses más en los que continuaron con su formación musical.

9.- CONCLUSIONES

Todo trabajo de investigación termina abriendo más preguntas de las que se pretendían responder. En nuestro caso, y como sugerencias para futuras investigaciones en este campo, sería interesante enfatizar en los aspectos que se citan a continuación.

Aunque quizás sea difícil disponer de esta posibilidad, debe aumentar el tiempo de actividad práctica con el grupo experimental. También debiera incluirse alguna actividad de investigación sobre interválica menor al semitono. Otra propuesta sería la de realizar un análisis para comprobar si los resultados obtenidos aquí con el intervalo de 7 semitonos son coherentes. Además, sería necesario completar el estudio interválico, ampliando la continuación de los intervalos mayores de 7 semitonos. Para el estudio de éstos, seguramente, habría que contar con niños con un cierto desarrollo del registro vocal. Es decir, a partir de los 9 o 10 años aproximadamente.

Por último, sería interesante realizar una investigación exclusiva sobre la etapa que va de 1 a 6 años, conjuntamente con el estudio del balbuceo y de la percepción temprana del habla.

Una vez mencionadas estas nuevas líneas de trabajo, conviene abordar las conclusiones finales del trabajo. Como punto de partida para estas conclusiones, y en base a toda la experiencia acumulada, tanto por los cuestionarios que se han realizado, por el trabajo de intervención con el grupo experimental, como por los años de docencia en varios niveles educativos, es necesario entender esta tesis desde la observación previa de que estamos en un campo con aspectos muy discutibles. Por una parte tenemos la necesidad de evaluar la comprensión estética del niño, un aspecto sujeto a problemas evidentes de fiabilidad, debido a la ausencia de estudios previos. Por otro lado, el de la estética, el arte, donde las condiciones nunca pueden ser del todo objetivables, e incluso científicas. Siempre nos movemos dentro de un margen de relatividad sujeto a muchos condicionantes.

Esto último es aún más evidente, y evidente de manera más profunda, en el mundo de la música, al ser un arte inmaterial, intangible, sólo perceptible mediante el oído y sus sensaciones y reacciones psicológicas. Es muy diferente, por ejemplo, al mundo de la escultura, la cerámica, donde la simple posibilidad de tocar el objeto hace variar su relación con él.

También, de manera importante, está el hecho de plantearse desde una óptica estética y artística, "las vanguardias", muy poco aceptadas socialmente y sobre todo muy desligadas del mundo educativo, y por tanto muy desconocidas para la mayoría. Además es evidente que no estamos hablando de un proceso cerrado, sino de un arte vivo que se transforma y evoluciona constantemente, y que por tanto se ve sometido a una constante y nueva percepción, con la consiguiente aceptación o rechazo tanto individual como social.

Esta relatividad podría hacer que los resultados en otras condiciones, sociales, culturales, etc., fueran algo diferentes, o quizá bastante diferentes, a los presentados en este trabajo de investigación musical.

No obstante, estas peculiaridades del objeto de investigación no modifican la importancia de los resultados extraídos de los grupos con los que se ha trabajado. Se ajustaría a un principio científico según el cual las cosas reaccionan "de manera que". Es decir que el comportamiento del grupo parece deducir que, en la mayoría de las veces, determinadas situaciones siguen este proceso. Podría darse el caso de que en otras el comportamiento fuera diferente.

Con todo lo mencionado anteriormente, lo que sí es evidente, es la necesidad de enfrentarse a las propuestas artísticas mencionadas y al menos extraer algún tipo de conclusión. Es decir no podemos dar la espalda a un mundo artístico que es real y está ahí, nos rodea y nos interroga constantemente. Eludir la realidad sería estar ciegos ante lo evidente y por tanto estar fuera del entorno y del tiempo en el que vivimos.

Siguiendo la estructura que ha llevado este trabajo, se reafirma el valor antropológico de la música. La música forma parte del hombre y podríamos afirmar que el hombre es música, y que de hecho su sistema neurológico no puede explicarse con plenitud sin aludir a la percepción del ritmo y otras propiedades sonoras. Pero, en último término, este valor antropológico se sustenta, desde nuestro punto de vista, en la cultura. Cada grupo social, en un momento cultural determinado crea sus valores estéticos propios.

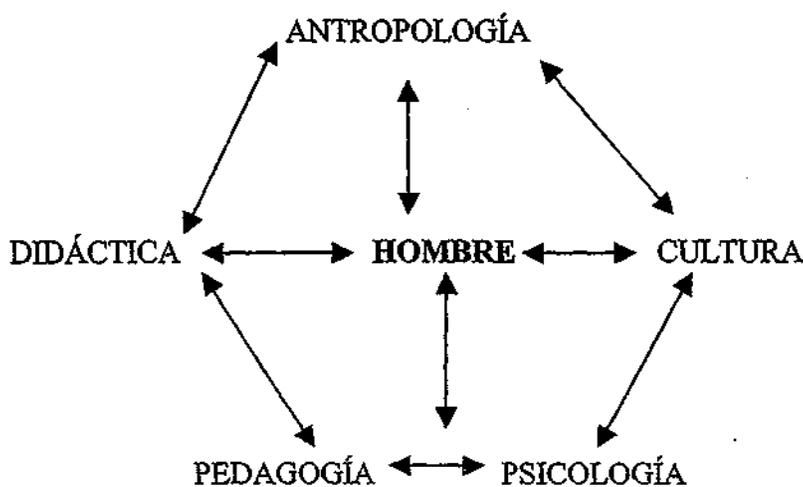
En esta misma línea argumental, entendemos la música desde su valor cultural. Pero este hecho cultural no es inmóvil, estático y único. El hombre y la sociedad tienen una necesidad de evolución constante en su concepción estética. La propia curiosidad intelectual y artística hace que los valores estéticos necesiten transformarse para sentirlos vivos. Por tanto el hecho cultural, es un valor relativo a la sociedad a la que

pertenece y al tiempo en el que se desarrolla. No obstante esta evolución no contradice, ni niega, los valores del pasado.

Y está muy claro para nosotros que la comprensión cultural, tanto la del pasado como la que se está generando en el presente, necesita de la educación. Desde ésta se puede ayudar a generar formas de comprensión de los modelos estéticos y, al mismo tiempo, establecer criterios personales de comprensión que no se dejen arrastrar por la presión social de la que nos vemos rodeados. Sólo desde esta herramienta formativa podremos intentar ser nosotros mismos en nuestros intereses estéticos y no seres manipulables, o cuando menos moldeables por la presión de los modelos estéticos dominantes.

En esta función educativa es necesario tener en cuenta tanto la psicología del niño como la metodología que debemos utilizar con él. En los modelos musicales contemporáneos, creemos, que nos encontramos con estructuras sonoras mucho más cercanas al niño que las de la tradición. Es un material "más primitivo" y más intuitivo también, que conecta mejor con el desarrollo de la personalidad del niño y que al mismo tiempo le hace sentir el hecho estético más cercano.

Por otra parte, este proceso sólo será posible desde una pedagogía musical, que tanto ha avanzado en el siglo pasado, activa, participativa, global y creativa, pero que al mismo tiempo se base en un material abierto a un entendimiento estético plural. La didáctica musical debe evolucionar a la par que sus contenidos. El desarrollo apropiado de todo este proceso conducirá a cerrar el círculo y a asentar en una mayor medida el valor antropológico inicial que mencionamos de la música.



Una primera conclusión es que hay que realizar un esfuerzo educativo y social, para cubrir el vacío entre las propuestas creadoras del compositor y el "consumo" cultural del hombre de hoy. Las respuestas obtenidas demuestran que éstas dependen de la inserción cultural del individuo. Es decir la respuesta estética es cultural. Esto implica que en la propia formación de los maestros, especialistas en Educación Musical, debería realizarse un esfuerzo para que conocieran el mundo musical contemporáneo. Dificilmente un maestro puede formar en algo en lo que él mismo no lo está y, lo que es peor, en muchos casos rechaza.

Una segunda conclusión es que, en realidad, la introducción de estos cambios no es demasiado costosa en esfuerzo, sólo es cuestión de proponérselo. No hay fantasmas detrás del arte contemporáneo, hay modelos diferentes de expresión tan válidos como cualquier otro.

En tercer lugar, se deduce de la investigación que el mundo sonoro "abstracto", por diferenciarlo del mundo tonal, está mucho más cercano del mundo del niño de lo que nos imaginábamos. Es más, cuanto más joven es el niño, mayor familiaridad muestra con él y le resulta mucho más significativo. Parece que la educación musical actual tiende, más que a formar en este aspecto, a deformar. O mejor dicho, a formar en "cotos" estéticos.

Además, en el lenguaje tradicional, al niño se le obliga a trabajar sobre modelos con un objetivo muy figurativo y que por tanto tienen casi sólo una salida artística a la que los chicos, sobre todo los menos "dotados", no pueden llegar. Es decir se obliga a una precisión en el resultado estético fuera del alcance de un gran número de niños que, al no conseguirlo, pueden sentirse desmotivados. Equivaldría, por poner un ejemplo equivalente en Educación Plástica, a que se pidiera al niño desde el principio reproducir un cuadro de un pintor clásico, una figura concreta, en lugar de dejarle jugar, encontrar, experimentar, expresarse libremente con su gesto o con los colores.

Por tanto, desde el punto de vista cognitivo/afectivo, los modelos más abiertos y menos absolutos del lenguaje contemporáneo contribuyen mejor al desarrollo personal del niño, que se siente menos atado o bloqueado al expresarse artísticamente y depende menos de las aptitudes musicales naturales o genéticas. Es decir, disminuye la diferencia que pueda surgir entre los niños más dotados y los que tienen más dificultades.

Sobre esto último, se plantearía una revisión de lo que significan lo que llamamos aptitudes musicales. La definición hasta el momento de aptitud musical, muchas veces se estructura casi únicamente en torno al concepto de oído, es decir

limitándolo al parámetro altura y, en todo caso, al componente rítmico. Otras posibles apreciaciones como el timbre, la intensidad, la memoria, la abstracción, la creatividad o la sensibilidad artística han quedado un poco al margen de toda definición.

De todo esto se deduce que lo que ocurre es que la sociedad, la cultura, en muchas ocasiones restringen o, por decirlo en otros términos, condicionan, y en muchas ocasiones redirigen la propia actitud crítica de la persona con fines más que sospechosos (es decir comerciales). Se utiliza al niño, a la persona, como un objeto de consumo con fines económicos.

Otra conclusión es seguramente, que la única posibilidad que hay de reconstruir una actitud personal, crítica, objetiva y no manipulable, está en una buena utilización de la educación. Y sobre todo de la educación general, y más aún de la ayuda en la construcción de todos estos rasgos desde las edades más tempranas. Sólo desde una educación abierta, sin intereses paralelos, puede enfocarse un proceso coherente y actualizado en los tiempos.

Esto supone igualmente que el personal formador, a su vez, debe reunir las condiciones necesarias para poder llevarlas a cabo en los educandos. Fuera de programas curriculares interesantes, si en el momento esencial de la clase y del contacto del maestro con el niño, el educador/profesor no cree en lo que está enseñando, difícilmente podría llegarse al objetivo perseguido.

El logro de este objetivo no debe entenderse como algo de interés puramente musical, si no que se refiere a una meta mucho más global, que es el desarrollo de la persona encuadrada en el momento en el que se desarrolla. Sin ese horizonte recibiría -o recibe- una educación parcial y cegadora ignorando los distintos niveles temporales: la experiencia del pasado, la de su mundo actual al que pertenece y puede modificar o transformar como ser activo, e incluso la del futuro en el sentido de que puede también influir en él. Y es que la expresión artística contemporánea - en nuestro caso la musical - y el conocimiento del pasado contribuyen claramente al proceso de desarrollo de la persona como ser humano; y éste es un aspecto especialmente necesario en la sociedad actual más preocupado por la competencia, el triunfo, la adquisición de bienes materiales, etc., que alejan al individuo cada vez más de sí mismo, degradándolo como persona, y transformándolo en objeto de consumo y de competitividad.

Esto implica, desde nuestro punto de vista, un deber moral del que nadie, y menos los implicados en la educación, deben retraerse. Sobre todo las instituciones educativas (Ministerios, Consejerías, etc.) deben realizar un impulso que reconduzca la

situación actual. Indudablemente esta tarea es lenta pero necesaria, si no queremos que el vacío mencionado en líneas anteriores, entre el arte actual y el ser humano, se convierta en algún momento en insalvable, y acabe en un artículo de consumo sólo para elites. Todo el mundo tiene derecho a una educación y, dentro de este derecho, se debe incluir la percepción artística, no sólo musical, que permita entender y disfrutar el arte de una manera crítica y personal y, en todo caso, no manipulable.

Por tanto la libre improvisación de cada persona en la educación, al margen de las propuestas del sistema oficial, es una vía válida para llegar al arte actual. Pero, en todo caso, nos parece más interesante que el sistema contemple menos el mundo del consumo y facilite propuestas mejor elaboradas, que permitan decisiones más críticas y personales. Esto daría lugar, según los resultados de esta tesis, a una aceptación natural del buen arte actual, lejos de actitudes de rechazo extremas.

Por otra parte, aunque el mundo subjetivo del artista es muy complejo, seguro que estos profesionales, se verían estimulados con la comprensión de su obra e incluso mejorarían su capacidad creadora. Igualmente muchos de los "engaños" de los falsos creadores y el mundo artístico de consumo, se verían reducidos o no tendrían salida. Ya se ve que esta idea, casi utópica, crearía un nuevo modelo de mercado de mayor calidad sujeto a otros tipos de criterios.

En la investigación, las niñas han mostrado una mejor respuesta en algunos de los tests. Las propias actividades en el juego de éstas, muchas de ellas musicales, tienen componentes que motivan esta mejor disposición. Creemos que esta diferencia se nivela, sobre todo a partir del paso de la adolescencia, y que posteriormente las aptitudes musicales sólo se explican por aspectos individuales y educativos.

También ha quedado de manifiesto que el registro vocal es un hecho fundamental a tener en cuenta en la educación musical. El niño se desenvuelve mejor en intervalos pequeños que con los grandes. En muchos de los métodos tradicionales de educación musical se abusa de los intervalos amplios, utilizados básicamente como afirmación de la tonalidad.

Desde otro ángulo, la práctica continuada con el grupo experimental y las reflexiones y observaciones que surgen de ella, refuerzan nuestras conclusiones vistas con los cuestionarios.

Finalmente, todo lo anterior da respuesta a las tres preguntas que formulábamos al principio de esta tesis:

¿Por qué?

Porque el vacío entre creador y receptor es demasiado amplio.

¿Para qué?

Para educar al niño, a la persona, de forma acorde con su época, es decir conociendo su presente, la realidad de su tiempo.

¿Cómo?

Con modelos abiertos, directos, sencillos, significativos y vivenciados, que le permitan poco a poco una mayor profundización en el arte musical de su tiempo. En este ¿cómo? Nos parece fundamental, como ha quedado de manifiesto en la investigación, que el apoyo en el movimiento y la expresión plástica son fundamentales. Y no únicamente como herramientas de ayuda, sino integrados como una unidad en el lenguaje sonoro.

Una vez realizada la investigación, nos pareció que en la reflexión previa nos faltó una pregunta: ¿cuándo?. Las conclusiones nos animan a dar una respuesta que parece muy clara: desde edades tempranas, cuanto antes, desde el principio. La comprensión y sensibilización de las estéticas contemporáneas no debe dejarse como idea de madurez del mundo adulto. Al contrario, cuanto más se retrase, más difícil resultará su comprensión.

Creemos, con todo lo expuesto anteriormente, que esto implicaría en el niño un pensamiento musical más abierto y no restringido sólo al mundo tonal, sin que esto suponga un cierre en el proceso de evolución del lenguaje musical. Es decir los nuevos "avances" en el proceso artístico deben estar al alcance de la Educación General.

Desde el punto de vista de las nuevas metodologías para el aprendizaje musical aparecidas en el siglo pasado, y los nuevos planteamientos que van surgiendo, parece oportuno afirmar que no sólo hay que renovar los procesos de enseñanza sino también los contenidos de ésta. P

arece claro que las propuestas al uso han puesto mucho énfasis en los recursos de aprendizaje, indudablemente de manera muy interesante, pero casi únicamente desde el lenguaje tonal. Hay una falta de sincronía entre los métodos y sus contenidos.

Todo lo anterior nos afirma en la necesidad de una educación musical que contemple todo tipo de modelos estéticos musicales. Por supuesto no entendido desde

un proceso "plurilingüe" que separe y secuencie, y por tanto priorice y discrimine los diferentes lenguajes, sino globalmente como un modelo único, pues al fin y al cabo la raíz es la misma y lo considerado como diferencias son sólo estados de evolución histórica de un mismo hecho estético.

Por otra parte, en casos individuales del grupo experimental, esto ha supuesto una conducta de consumo diferente a la habitual. Algunos niños pidieron a sus padres como regalo del día de Reyes música contemporánea: valga como nota anecdótica

El trabajo de creación propia de materiales sonoros influye también en una mayor creatividad del niño así como en un conocimiento más profundo del objeto sonoro. El sonido no es algo extraño y externo al niño sino algo propio. Le sirve como herramienta de desarrollo personal que le acompaña en sus actos cotidianos como jugar, relacionarse, etc., y le acompañará durante toda su existencia.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. *Filosofía de la nueva música*. Introducción de Gerard Vilar. — Buenos Aires : Sur, 1966.
- *Alban Berg, le maître de la transition infime*. — París : Gallimard, 1989.
 - *Sobre la música*. — Barcelona : Paidós, 2000.
 - *Teoría estética*. — Madrid : Taurus, 1980.
 - *Quasi una fantasia*. — París : Gallimard, 1962.
 - *Introducción à la sociologie de la musique*. — Genève : Contrechamps, 1994.
- ABERCROMBIE, D. *Elements of general phonetics*. — Edimburg : University Press, 1967.
- AGOSTI-GHERBAN, Cristina y RAPP-HESS, Christina. *El niño el mundo sonoro y la música*. — Alcoy : Marfil, 1988.
- AGUILA, Jesús. *Le domaine musical*. — París : Fayard, 1992.
- AGUIRRE DE MENA GONZÁLEZ, Olga. *Educación musical. Manual para el profesor*. — Aljibe.
- AGUSTÍN, San. *Confesiones, libro X*, (Trd. Pedro Rodríguez de Santidrián). — Madrid : Alianza, 1990, p. 295-296.
- ALCÁNTARA, J. A.. *Cómo educar las actitudes*. — Barcelona : C.E.A.C., 1988.
- ALIO, Myriam. *Reflexiones sobre la voz*. — Barcelona : Clivis, 1983.
- ALBÉRA, P. *György Kurtág. Entretiens. Textes. Écrits sur son oeuvre*. — Ginebra : Contrechamps, 1995.
- *Schoenberg plus*. — París : I.R.C.A.M., 1986.
- ALBET, Montserrat. *La Música contemporánea*. — Barcelona : Salvat, 1975.
- ALSINA, Pep y FREDERIC, Sesé. *La música y su evolución. Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*. — Barcelona : Graó, 1994.
- ÁLVARES CAMPOS, Denise. *La percepción musical en escolares: relaciones con la psicología cognitiva-evolutiva y la pedagogía musical*. — Madrid : Universidad Autónoma de Madrid, 1998 (tesis doctoral).
- ANDREOSSY, Victor. *L' esprit du chant*. — Ginebra : Perret/Gentil, 1941.
- ANHALT, I. *Alternative voices. Essays on contemporary vocal and choral composition*. — Toronto-Buffalo-Londres : University of Toronto Press, 1984.

- ANZIEU, D. "Vers une métapsychologie de la création". En: *Psychanalyse du génie créateur*, Paris, 1974.
- APERGHIS, Georges. "Intervention de Georges Arpeghis en dialogue avec Daniel Durney". En: *Voix et création au XXe siècle: Actes du Colloque de Montpellier (1995)* — Paris : Honoré Champion, 1997, pp. 61-72.
- *Le Corps musical*. — Acte Sud, 1990.
- APOLLONIO, Umbro. *Futurist manifestos*. — Thames and Hudson, 1973.
- ARISTÓTELES. *Política*. — Madrid : Gredos, 1988.
- ARLETAZ, V. *Aux origines de la musique contemporaine*. — Martigny : Forum musical, 1992.
- ARNAUD, A. *Les Hasards de la voix*. — Paris : Flammarion, 1984.
- ARNHEIM, Rudolf. *Consideraciones sobre la educación artística*. — Barcelona : Graó, 1994.
- ASSELINÉAU, M y BEREL, E. *Audición y descubrimiento de la voz* (3 cintas, 1 guía pedagógica y 1 cuaderno de ejercicios). — Courlay : Ed. Fuzeau, 1991.
- AUBIGNY, Benoît. *L'ensemble vocal a capella. De 1945 à nos jours. Histoire d'une renaissance*. — Paris : Honoré Champion, 1998.
- AULESTIA, Gotzon. *Técnicas compositivas del Siglo XX* (Tomo I). — Madrid : Alpuerto, 1998.
- AUSTIN, W. W. *La música en el siglo XX*. — Madrid : Taurus, 1985.
- BACHMANN M. Laure. *La rítmica Dalcroce, Una educación por la música y para la música*. — Madrid : Pirámide, 1998.
- BACKÉS, Jean-Louis. *Musique et littérature*. — Paris : Presses Universitaires de France, 1994.
- BALLIF, Georges. *Voyage de mon oreille*. — Paris : Christian Bourgois, 1979.
- "Introduction à la métatonalité", en *La Revue Musicale*. — Paris : Richard-Masse, 1956.
- *Économie musicale*. — Paris : Méridiens Klincksieck, 1988.
- BANDA, D. *L'attente vaine: Wozzeck et Lulu*. — Acte Sud, 1992.
- BARBACCI, Rodolfo. *Educación de la memoria musical*. — Buenos Aires : Ricordi Americana, 1998.
- BARBER, L. *John Cage*. — Madrid : Círculo de Bellas Artes, 1985.
- "40 años de creación musical en España". En: *Tiempo de Historia* n. 62 (especial "1939-1979: 40 años de España"), enero 1980.

- BARCE, Ramón. *Fronteras de la música*. — Madrid : Real Musical, 1985.
- "Sistema y elección en la composición actual". En: *Primer Encuentro sobre Composición Musical*, Valencia, 1988 (Publicaciones del área de música de IVAECM).
- BARCELÓ, Ginard B. *Psicología de la conducta musical en el niño*. — Palma de Mallorca : ICE de la Univ. de les Illes Balears (UIB), 1988.
- BARILIER, E. *Alban Berg*. — Lausanne : L'Age d'Homme, 1978.
- BARRAUD, Henry. *Pour comprendre les musiques d'aujourd'hui*. — Paris : Du Seuil, 1968.
- BARRIERE, Jean - Baptiste. *Le timbre, métaphore pour la composition*. — Paris : I.R.C.A.M. Christian Bourgois, 1991.
- BARTHES, R. "Le grain de la voix". En: *Musique en jeu*, n. 9, 1972, pp. 57-63.
- BARTOK, Bela. *La Musique de la vie*. — Paris : Stock, 1981.
- BAYER, Francis. *De Schönberg a Cage*. — Paris : Klincksieck, 1987.
- *Musique acousmatique. Propositions.positions*. — Paris : Buchet-Chastel, 1993.
- "Atmosphères de G. Ligeti. Éléments pour une analyse". En: *Analyse Musicale*, n. 5, 1989.
- BAYLEY Kathryn. *The twelve note music of Anton Webern*. — Cambridge : Cambridge University Press, 1991.
- BEAUFILS, M. *Musique du son, musique de verbe*. — Paris : P.U.F., 1954.
- BECKER, Joni; REID [et al.]. *Un currículo abierto, flexible, creativo y divertido*. — Madrid : Narcea, 1998.
- BENNET, Roy. *Forma y diseño*. — Madrid : Akal, 1999.
- *Investigando los estilos musicales*. — Madrid : Akal, 1998.
- BENT, Ian y DRABKIN, William. *The New Grove Handbook in Music Analysis*. — Macmillan, 1987.
- BÉRARD, Sabine, CASTÉREDE Jacques, y otros. *Musique langage vivant (vol.3)*. — Paris : Zurfluh, 1998.
- BERENGUER, José. *Introducción a la música electroacústica*. — Valencia : Fernando Torres, 1974.
- BERG, Alban. "Conférence sur Wozzeck". En: *Musique en jeu*, n. 14, 1974.

- *Écrits*. — París : Christian Bourgois, 1985.
- BERIO, L. "Poésie et musique, une expérience". En: *Revue belge de musicologie* n.13, Fasc. I4, 1959.
 - *Entretiens avec Rossana Dalmonte*. — Lattès : M&M, 1981.
 - "Dossier Lucian Berio". En: *Revue Musique en jeu* n. 15, 1974.
- BERMELL, M^a A. *Interacción música y movimiento en la formación del profesorado*. — Madrid : Mandala, 1993.
- BETÉS de TORO, Mariano . *Fundamentos de musicoterapia*. — Madrid : Morata, 2000.
- BIBLIOTECA SALVAT DE GRANDES TEMAS, *La música contemporánea*. — Barcelona : Salvat, 1979.
- BIGAND, E.. *Perception et compréhension des phrases musicales*. — París : Université Paris X-Nanterre, 1990 (tesis doctoral).
 - "Hacia una formalización de los procesos implicados en la comprensión musical". En: *Comunicación, lenguaje y educación*, n. 9, 1991, pp. 71-78
- BLANQUER, Armando. *Técnica del contrapunto*. — Madrid : Real Musical, 1975.
- BLAUKOPF, K. *Sociología de la música*. (Prólogo y traducción de Ramón Barce). — Madrid : Real Musical, 1988.
- BORETZ, Benjamin y CONE, Edward. (eds.) *Perspectives on contemporary music Theory*. — Norton, 1972.
- BOSSEUR, Jean-Yves. *Vocabulaire de la musique contemporaine*. — Minerve, 1992.
 - *Le sonore et le visuel - Intersections musique / Arts plastiques aujourd'hui*. — París : Dis Voir, 1992.
 - *John Cage*. — París : Minerve, 1993.
 - *Le temps de le prendre: journal musical (1967/...)*. — París : Kimé, 1967.
- BOSSEUR, Jean-Yves et Dominiques. *Révolutions musicales*. — París : Minerve, 1986.
- BOUCOURECHLIEV, André. *Igor Stravinsky*. — Madrid : Turner, 1987.
 - *Dire la musique*. — París : Minerve, 1995.
 - "Problèmes de la musique moderne". En: *Revue N.R.F.*, diciembre 1960-enero 1961.
- BOULEZ, Pierre. *Puntos de referencia*. — Barcelona : Gedisa, 1984.
 - *Jalons (pour une décennie)*. — París : C. Bourgois, 1989.
 - *Relevés d'apprenti*. — París : Editions de Seuil, 1966.
 - *Penser la musique aujourd'hui*. — París : Gonthier, 1987.

- *Par volonté et par hasard, entretiens avec Célestin Deliège.* — Paris : Le Seuil, 1975.
- "Son, verbe, synthèse". En: *Melos* 25, 1958, pp. 310-316.
- "Dossier Pierre Boulez n. 1". En: *Musique en jeu*, n. 1, 1970.
- "Dossier Pierre Boulez n. 2". En: *Musique en jeu*, n. 16, 1974.
- BOULEZ, Pierre (dir.). *La Musique en projet.* — Paris : Gallimard, 1975.
- BOULEZ, Pierre y CAGE, John. *Correspondance.* — Paris : Christian Bourgois, 1991.
- BRECKOFF, Werner [et al.]. *El Sonido.* — Madrid : Interduc [etc.], 1977
- BREDEL, M. *Edgard Varèse.* — Paris : 1984.
- BRELET, G. "L'Esthétique du discontinu dans la musique nouvelle". En: *Revue d'esthétique* n. 2/3/4, 1968.
- *Esthétique et création musicale.* — Paris : P.U.F., 1947.
- *Le temps musical.* — Paris : P.U.F., 1949, 2 v.
- *L'interprétation créatrice.* — Paris : P.U.F., 1951, 2 v.
- BRINDLE, Reginal Smith. *The new music: the avant-garde since 1945.* — Oxford : University Press, 1984.
- BROWMAN, Wayne D. *Philosophical perspectives on music.* — Oxford : University Press, 1998.
- BROWN, Marshall. "Los orígenes de lo moderno: estructuras musicales y formas narrativas". En: *Quodlibet*, n. 14 (1999), pp. 31-46.
- BRUNET, Earle. *Pierre Schaeffer.* — Paris : Richard-Masse, 1969.
- BUSONI, Federico. *Pensamiento musical.* — México : Universidad Nacional Autónoma de México, 1982.
- *L'Esthétique musicale.* — Paris : Minerve, 1990.
- BUSTARET, Anne H. *L'oreille tendre (pour une première éducation auditive.* — Paris : L'Atelier, 1998.
- *L'enfant et les moyens d'expression sonores.* — Paris : Ouvrières, 1978.
- BUTLER, David. *The musician's guide to perception and cognition.* — New York : Schirmer Books, 1992.
- BUTLER, Christopher. *After the Wake: An essay on the contemporary avant-garde.* — Clarendon Press, 1980.
- BUTOR, Michel. "Les mots dans la musique". En: *Musique en Jeu*, n. 4, 1971,
- CACCIERI, M. "Musique, voix, texte". En: *Dallo Steinhof, Adelphi*, 1980, pp. 76-87..
- CADIEU, Martine. *Boulez.* — Madrid : Espasa Calpe.

- *A l'écoute des compositeurs*. — Paris : Minerve, 1992.
- *Présence de Luigi Nono*. — Isle-les-Villenoy : Pro Música, 1995.
- CAGE, John. *Silence*. — Paris : Denoël, 1970.
- *A year from monday*. — Middletown : Wesleyan University Press, 1963.
- *Pour les oiseaux*. Entretiens avec Daniel Charles. — Paris : Belfond, 1976.
- *Empty words*. — Boston : Marion Boyards, 1980.
- CÁMARA, A., [et al.]. *Propuesta curricular de educación musical. Educación primaria*. — Bilbao : Universidad del País Vasco, 1999.
- CAMPO, Patxi. *La música como proceso humano*. — Salamanca : Amarú, 1998.
- CARNER, M. *Alban Berg*. — Paris : Jean-Claude Lattès, 1979.
- CARPENTIER, Alejo. *Ese músico que llevamos dentro*. — La Habana : Letras cubanas, 1980, 3 v.
- CASARES, Emilio. *Cristóbal Halfter*. — Oviedo : Ethos-Música, 1980.
- CASARES, Emilio (coord.). *14 compositores españoles de hoy*. — Oviedo : Universidad de Oviedo, 1982 (Col. Ethos-Música n.9).
- CASTANET. *Tout est bruit pour qui a peur*. — Paris : Michel de Maule, 1998.
- CASTARÈDE, Marie-France. *La voix et ses sortilèges*. — Paris : Les Belles Lettres, 1991.
- CATEURA, M. *Por una educación musical en España. Estudio comparativo con otros países*. — Barcelona : P.P.U., 1992.
- CATTELAN, Paolo. *Malipero-Maderna (1973-1993)*. — Florencia : Leo S. Olschki, 2000.
- CÉLESTE, B. [et al.]. *L'enfante du sonore au musical*. — Paris : I.N.A./Bouchet-Chastel, 1982.
- CHAILLEY, Jacques. *Traité historique d'analyse harmonique*. — Paris : Alphonse Leduc, 1977.
- *Expliquer l'harmonie*. — Paris : A. D. Aujourd'hui, 1985.
- CHARBONNIER, G. *Entretiens avec Edgard Varèse*. — Paris : Belfond, 1970.
- CHARLES, D. *Le temps de la voix*. — Paris : Jean-Pierre Delarge, 1978.
- "Thèse sur la voix". En: *Traverese n. 20: La voix, l'écoute*.
- "Música y postmodernidad". En: *Boletín de la fonoteca de la Universidad Complutense*, 1982.

- "Sur la musique, l'espace et le temps quelques étapes du cheminement de réflexion esthétique". En: *Analyse musicale* n. 6, Société Française d'analyse musicale, 1987.

- *Gloses sur John Cage*. — Paris : Christian Bourgois, 1978.

- "John Cage". En *Revue d'esthétique*, 1983.

- *La pensée de Iannis Xenakis*. — Paris : Boosey & Hawkes, 1968.

CHION, M. *Musiques, média et technologies*. — Paris : Dominos-Flammarion, 1994

- *Guide des objets sonores: Pierre Schaeffer et la recherche musicales*. — Paris : INA/Buchet-Chastel, 1983.

- *La Musique électro-acoustique*. — Paris : P.U.F., 1982.

- *L'Art des sons fixés*. — Fontaine : Sonoconcept, 1991.

- *Pierre Henry*. En: *La Revue Musicale*, n. 1 265/266, Paris : Richard-Masse, 1969.

CHION, M. y REIBEL, G. *Les musiques électro-acoustiques*. — Paris : I.N.A./G.R.M., Edisud, 1976.

CHOPIN, H. "Poesies sonores ou l'utopie gagne...". En: *Musiquwe: texte, Les cahiers de L'IRCAM*, n. 6, 1994, pp. 53-70.

CHUN-TAO-CHENG, S. *El tao de la voz*. — Madrid : Gaia, 1993.

CLAUDEL, Nicole. *Música de Arcilla*. — Courlay : M. Fouzeau, 1997, 2v.

CLAUSÓ, Adelina. *Manual de análisis documental: descripción bibliográfica*. — Pamplona : Eunsa, 1996.

COGAN, Robert. *New images of musical sound*. — Harvard : Harvard University Press, 1984.

COHEN-LEVINAS, D. *La voix au delà du chant*. — Paris : Michel de Maule, [199-?].

- *Présence de l'opéra au XXe siècle, chemin vers les nouvelles utopies*. — Villeurbanne : Art édition, 1994.

- *La création après la musique contemporaine*. — Paris : L'Harmattan, 1998.

COLE, Hugo. *Sounds and signs: aspects of musical notation*. — Oxford : Oxford University Press, 1974.

COLL, César. *Psicología y curriculum*. — Barcelona : Laia, 1986.

COLL, C. [et al]. *Desarrollo psicológico y educación I y II*. — Madrid : Alianza, 1994.

COLLOM, Michel. "Voix, esthétique, littérature". En: *Voix et création au XXe siècle, Actes du Colloque de Montpellier (1995)*. — Paris : Honoré Champion, 1997, pp. 13-26.

- COOK, Nicholas. *A Guide to musical analysis*. — Dent, 1987.
- COPLAND, Arond. *Música y músicos contemporáneos*. — Buenos Aires : Losada, 1945.
- *Cómo escuchar la música*. — México : Fondo de cultura económica, 1955.
- CORBALÁN, M. "Naturaleza del comportamiento musical". En: *Música y Educación*, n. 32 (Diciembre 1997), pp. 15-30.
- CORNUT, G. *La voix*. — París : P.U.F., 1983.
- COSTERE, Edmond. *Lois et styles des harmonie musicales*. — París : P.U.F., 1954.
- *Mort ou transfiguration de l'harmonie*. — París : P.U.F., 1962.
- COTT, Jonathan. *Conversations avec K. Stochausen*. — París : J. Cl. Lattès, 1979.
- COUCHOUD, Jean Paul. *La musique polonaise et Witold Lutoslawsky*. — París : Stock, 1984.
- COURT, R. *Adorno et la nouvelle musique*. — París : Klincksieck, 1981.
- COWEL, H. y S. *Charles Ives and his music*. — New York : Oxford University Press, 1955.
- CRAFT, Robert. *Conversaciones con I. Strawinsky*. — Madrid : Alianza, 1991.
- CRAWFORD, J. C. *The Relationship of Text and music in the vocal Works of Schoenberg, 1908-1924*. — Michigan : University Microfilms, 1972.
- CURESES DE LA VEGA, M. *Agustín González Acilu: en la frontera de la música y la fonética*. — Oviedo : Universidad de Oviedo, 1993 (tesis doctoral).
- *El compositor Agustín González Acilu. La estética de la tensión*. — Madrid : I.C.C.M.U., 2000.
- "La música como lenguaje de transgresión". En: *Actas de las III jornadas de música y filosofía: música, lenguaje y significado*. Valladolid : Universidad, Facultad de Filosofía y Letras, 2001.
- CURESES DE LA VEGA, M. (coord.), *L.I.M. 85-95, Una síntesis de la música contemporánea en España*. — Madrid : Alpuerto, 1996.
- DAHLHAUS, Carl. *Estética de la música*. — Reichenberger : Kassel, 1997.
- *Analysis y value judgement*. — New York, 1983.
- *Schoenberg and the new music*. — Cambridge : University Press, 1973.
- DALCROZE, J. *La rítmica Jacques Dalcroze: una educación por la música y para la música de Marie-Laure Bachmann*. — Madrid : Pirámide, 1998.
- *Le rythme, la musique et l'éducation*. — Kausana : Gotisch, 1965.
- DALLAPICCOLA, Luigi. *Paroles et musique*. — París : Minerve, 1992.

- *Rencontres avec Webern*. — Zurich : La Revue Musicale Suisse, 1975.
 - *Appunti, incontri, meditazioni*. — Milán : Suvini Zerboni, 1970.
 - "Texte et musique dans le mélodrame". En: *Musique en jeu*, n. 21, 1975.
 - "Dossier Luigi dallapiccola". En: *Musique en jeu*, n. 21, 1975.
- DARIAS, Javier. *La armonía en el ciclo cerrado de cuartas*. — Madrid : Musicinco, 1987.
- DAVIDSON, L. y SCRIPP, L. *Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo*. — Madrid : Morata, 1991.
- DEBUSSY, Claude. *Monsieur Croche et autres écrits*. — Paris : Gallimard, 1971.
- DECARSIN, François. "La voix chez Stockhausen: Le timbre et le sens". En: *Voix et création au XXe siècle, Actes du Colloque de Montpellier (1995)*.— Paris : Honoré Champion, 1997, pp. 45-50.
- DELALANDE, François. *La musique est un jeu d'enfant*.— Paris : I.N.A., Buchet-Chastel, 1997.
- "L'Omaggio a Joyce de L. Berio". En: *Musique en jeu* n. 15, 1974.
 - *Il faut être constamment un immigré: entretiens avec Xenakis*.— Paris : Buchet/Chastel, I.N.A.-G.R.M., 1997.
- DELIEGE, Célestin. *Les Fondaments de la musique tonale*.— Paris : Jean-Claude Lattés, 1984.
- "Moment de Pierre Boulez". En: *mémoire et création, inharmoniques*, n.4.— Paris, I.R.C.A.M., Christian Bourgois, 1988.
 - *Invention musicale et idéologies*.— Paris : Christian Bourgois, [19-?].
- DELIEGE, I. y J.A. SLOBODA, J.A. (eds.). *Naissance et développement du sens musical*.— Paris : P.U.F., 1995.
- "Réflexions sur la psychologie cognitive dans les études musicales". En: *Musurgia*, 2-4, (1995), pp. 79-87..
 - "Formes de la répétition et formes des affects du temps dans l'expression musicale". En: *Musicae scientiae*, 1 (1997), pp. 33-62.
- DELVAL, Juan. *Aprender en la vida y en la escuela*.— Madrid : Morata, 2000.
- *Crecer y pensar: la construcción del pensamiento en la escuela*.— Barcelona : Laia, 1991.
 - *Máquinas y niños*. — Madrid : Alianza, 1985.
 - *Aprender a aprender I. El desarrollo de la capacidad de pensar*.— Madrid : Alhambra Longman, 1994.

- *Aprender a aprender II. La construcción de explicaciones.*— Madrid : Alhambra Longman, 1991.
- DENIZEAU, Gerard. *Le visual et le sonore.*— París : Honoré Champion, 1998.
- DENNIS, Brian. *Experimental music in schools. Towards a new word of sound.*— Londres : Oxford University Press, 1970.
- DÉRI, Ottó. *Exploring twentieth-century music.*— Holt : Rinehart and Winston, 1968.
- DESPINS, J.P. *La música y el cerebro.*— Barcelona : Gedisa, 1989.
- DEVAL, F. (bajo la dir. de). *De Federico García Lorca à Maurice Ohana, llanto por Ignacio Sánchez Mejías.*— [¿] : Actes Sud, 1992.
- DÍAZ G. VIANA, Luis. *Juego de niños.*— Madrid : Sendoa, 1997.
- DÍAZ, Maravillas. y FREGA, Ana L. *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical.*— Salamanca : Amarú, 1998.
- DIMBWADYO, Manuel. *Vade mecum de la armonía.*—Madrid : Música Mundana, 1991.
- DINVILLE, Claire. *La Voix chantée.*— [¿] : Masson, 1982.
- DOWLING, W.J. : "Melodic information processing and its development". En: *The psychology of music.*— [¿] :D. Deutsch, 1982.
- DOWLING, W.J. y HARWOOD, D.L. *Music cognition.*— Orlando : Academie Press, 1986.
- DRILLON, Jacques. *Karlheinz Stockhausen.*— París : J. C. Lattès, 1988.
- DUFOUR, Michéle. "Memoria, tiempo y música". En: *A Parte Rei*, nº 2 (1998), Sociedad de Estudios Filosóficos, pp. 83-119.
- DUFOURT, Hughes. *Musique, pouvoir, écriture.*— París : Christian Bourgois, 1991.
- DUMAURIER, É. *Contribution à la sémantique psychologique de la perception: les associations couleur-son.*— París : Universidad de París X-Nanterre, 1977 (tesis doctoral).
- "Perception auditive et imitation chez les enfants de 3 à 6 ans". En: *Cahiers Recherche/Musique*, n. 1. París : I.N.A.-G.R.M., 1976
- *Environnement sonore à l'école.*— Issy-les-Moulineaux : E.A.P., [19-?].
- *La perception dans le domaine sonore.*— Issy-les-Moulineaux : E.A.P., [19-?].
- ECO, Humberto, "Eco in ascolto" (entrevista con Luciano Berio). En: *Musique: texte, Les cahiers de L'I.R.C.A.M.* n.6.— París : I.R.C.A.M, 1994, pp. 95-106.
- *Obra abierta.*— Barcelona : Ariel, 1990.

- EIMERT, Herbert (et al.). *¿Qué es la música electrónica?* .— Buenos Aires : Nueva Visión, 1973.
- EISNER, E. W. *Educación la visión artística.*— Barcelona : Paidós Educador, 1972.
- ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción.*— Madrid : Morata, 1993.
- EMERY, Eric. *La gamme et le langage musical.*— París : P.U.F., 1961.
- *Temps et musique.*— Lausanne : L'Age d'Homme, 1975.
- ESCAL, F. y IMBERTY, M. (bajo la dirección). *La musique au regard des sciences humaines et des sciences sociales.*— París : L' Harmattan, 1997, 2 v.
- ESCUADERO, M.Pilar. *Educación musical, rítmica y psicomotriz.*— Madrid : Real Musical, 1988.
- FATUS, Claude. *Vocabulaire de nouvelles technologies musicales.*— París : Minerve, 1994.
- *Composition musicale et musique informatique.*— París : Minerve, 1989.
- FELDMAN, Morton. *Ecrits et paroles.*— París : L' Harmattan, 1997.
- "Entre des catégories". En: *Musique en Jeu*, n. 1, 1970.
- FERNÁNDEZ GUERRA, J. *Pierre Boulez.*— Madrid : Círculo de Bellas Artes, 1985.
- FERRARI, G. "Vers un scénario imaginaire: l'opera radiophonique italien". En: *Musique: texte, Les cahiers de L'I.R.C.A.M.*, n.6.— París : I.R.C.A.M., 1994, pp. 71-80.
- FINGER, F. Y DUJÁN, L. *Todo suena. Música en la escuela infantil.*— Madrid : C.A.M., 1987.
- FLEURET, M. *Chroniques pour la musique d'aujourd'hui.*— París : Minerve, 1984.
- FORTE, Allen. *The structure of atonal music.*— London : Yale University Press, 1973.
- FRANCES, R. *La perception de la musique.*— París : Vrin , 1984.
- *Psychologie de l'art et de l'esthétique.*— París : P.U.A. 1979.
- FRANÇOIS, Jean-Charles. *Percussion et musique contemporaine.*— París : Klincksieck, 1991.
- FRAISSE, Paul. *Psicología del ritmo.*— Madrid : Morata, 1976.
- FREGA, Ana Lucía. "Creatividad, una constante deseable en la educación artística". En: *Eufonía*, n. 8, julio 1997, pp. 51-54.
- FREY, Max, [et al.]. *Chor aktuell.*— Felsberg : Gustav Bosse Verlag, 1983.
- FRIDMAN. *El nacimiento de la inteligencia musical.*— Buenos Aires : Guadalupe, 1988.
- *Los comienzos de la conducta musical.*— Buenos Aires : Paidós, 1974.

- FROSSARD. *La science et l'art du chant*.— París : Delagrave, 1910.
- FROSTIG-MASLOW. *Educación del movimiento*.— Madrid : Médica Panamericana, 1989.
- FUBINI, Enrico. *Música y lenguaje en la estética contemporánea*.— Madrid : Alianza Música, 1994.
- *Estética musical del siglo XVIII a nuestros días*.— Barcelona : Barral, 1971.
 - *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*.— Madrid : Alianza, 1990.
- FUENTES, P. y CERVERA, J. *Pedagogía y didáctica para músicos*.— Valencia : Piles, 1989.
- FULIN, Angélique. *L'Enfant et la musique à l'école*.— París : Nathan, 1982.
- FUSTIER, Michel. *Pratique de la créativité*.— París : E.S.F., 1982.
- GAGNARD, Madeleine. *La voix dans la musique contemporaine e extra-européene*.— Evreux : Van de Velde, 1987.
- *Le discours des compositeurs. L'écriture musicale contemporaine*.— Evreux : Van de Velde, 1990.
 - *Education Musicale de la voix a l'école*.— Issy-les-Moulineaux : E.A.P., 1988.
 - *L'éveil musical des enfants*.— París : E.S.F. Collection Sciences de l'Education, 1977.
- GANVERT, Gerard. *L'enseignement de la musique en France*.— París : L'Harmattan, 1999.
- GARCIA BACCA, J.D. *Filosofía de la música*.— Barcelona : Anthropos, 1990.
- GARCÍA LABORDA, José M. *Forma y estructura en la música del siglo XX (una aproximación analítica)*.— Madrid : Alpuerto, 1996.
- GARDE. *La voix*.— París : PUF, 1954.
- GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples (La teoría en la práctica)*.— Barcelona : Paidós, 1993.
- *Educación artística y desarrollo humano*.— Barcelona : Paidós, 1994.
 - *Arte, mente y cerebro (Una aproximación cognitiva a la creatividad)*.— Barcelona : Paidós, 1997.
- GARDNER, Howard [et al.]. *El proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles. J-Q. Chen, M. Krechevsky y J. Viens, con E. Isberg*.— Madrid : Morata, 2001.

- GASSER, L. *La música contemporánea a través de la obra de José M. Mestres-Quadreny*.— Oviedo : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, (Col. Ethos-Música, 1).
- GENTILUCCI, A. *Guía para escuchar la música contemporánea*.— Caracas : Monte Avila, 1977 (Col. Prisma).
- "La tecnica corale di Luigi Nono". En: *Rivista Italiana di Musicologia*, 1967, pp. 111-129.
- *Oltre L'avanguardia, Un invito al molteplice*.— Firenze : Discanto, 1979.
- GERHARD, R. *La dueña*.— Madrid : INAEM, 1992.
- GERHARDS, Hugues. *Regards sur Iannis Xenakis*.— París : Stock, 1981.
- GILLY C. y SAMUEL C., (recopiladores). *Composer, enseigner, jouer la musique d'aujourd'hui*.— París : Van de Velde, 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*.— Madrid : Morata, 2000.
- GINER, Bruno. *Aide-Mémoire de la musique contemporaine*.— París : Durand, 1995.
- *Aide-Mémoire , musique contemporain, le second vingtième siècle*.— París : Durand, 2000.
- GLAYMAN, Claude[et al.]. *Musiciens de notre temps depuis 1945*.— [?] : Plume, 1992.
- GOLBERG DE BERNASCONI, Silvia Amor. "El laboratorio de sonido al alcance de los niños. Un nuevo enfoque pedagógico con nuevos medios sonoros". En: *Música y Educación*, año V, 1, n.9, 1992, pp. 27-35.
- GOLDET, Stéphane. *Quatuors du 20eme siècle*.— París : I.R.C.A.M. / Actes Sud-Papiers, 1986.
- GOLEA, Antoine. *La musique de la nuit des temps aux aurores nouvelles*.— París : Leduc, 1977 2 v.
- *Vingt ans de musique contemporaine (De Boulez á Vinconnu)*.— París : Siatkine France, 1981.
- *Esthetique de la musique contemporaine*.— París-Génova : Essources, 1980.
- *Rencontres avec Pierre Boulez*.— París : Slatkine, 1982.
- *Rencontres avec Olivier Messiaen*.— París : Julliard, 1961.
- GOMBRICH, E. H.[et al.]. *Arte percepción y realidad*.— Barcelona : Paidós, 1996.
- GÓMEZ, Ana. M. *La voz, ese instrumento*.— Barcelona : Gelisa, 1999.

- GÓMEZ AMAT, C. *Historia de la música española*.— Madrid : Alianza Música, 1984.
- GÓMEZ-PARDO, M^a Elisa. "El lenguaje de la experiencia auditiva". En: *Música y Educación*, n. 46, junio 2001.
- GONZÁLEZ, ACILU, Agustín. "Componer hoy: el oficio y la comunicación". En: *Primer Encuentro sobre composición musical*, Publicaciones del Área de Música del IVAECM, 1989.
- "La honestidad en el trabajo de composición". En: *Actas del Simposio Nacional "La educación musical en la sociedad del futuro"*, ISME-España, 1992
- GORINI, V.T. *El coro de niños como actividad en la escuela primaria*.— Buenos Aires : Guadalupe, 1983.
- GOULD, G. *La série Schönberg*.— París : Christian Bourgois, 1998.
- GRAETER, Manfred. *Guía de la música contemporánea*.— Madrid : Taurus, 1966.
- GRAETZAR, Guillermo. *Música para niños (adaptación castellana de "Orff Schulwerk")*.— Buenos Aires : Barry, 1961.
- GRATER, M. y BARCE, R. *Guía de la música contemporánea*.— Madrid : Taurus, 1960.
- GREEN, Anne-Marie. *Des jeunes et des musiques*.— París : L'Harmattan, 1997.
- GRIFFITHS, Paul. *Modern Music, The avant - garde since 1945*.— London : J. M. Dent & Sons Ltd, 1981.
- *The Thames and Hudson encyclopedia of 20th -century music*.— London : Thames and Hudson, 1986.
- *A Guide to electronic music*.— London : Thames and Hudson, 1979.
- *Histoire concise de la musique moderne de Debussy à Boulez*.— París : Fayard, 1978.
- *Boulez*.— London : Oxford Studies of Composers, 1978.
- GROUT, Donald. *Historia de la música occidental*.— Madrid : Alianza, 1984.
- GROUT, D. Y PALISCO, C. V. *Historia de la musica, vol. I-II*.— Madrid : Alianza, 1993.
- GRUHN, W. "Luciano Berio: Sequenza III (1965)". En: *Perspektiven Neuer Musik. Material und Didaktische Formation*. Mairíz: Zimmerschniedt, 1974, pp. 234-249
- GUILFORD, J.P. y OTROS. *Creatividad y educación*.— Barcelona : Paidós, 1994.
- GUTIÉRREZ, Pilar y MARCOS. Cristina. *15 años de estrenos de música (1985-1999)*.— Madrid : Centro de Documentación de Música y Danza, [etc.], 2000.

- HABA, Alois. *Nuevo tratado de armonía*.— Madrid : Real Musical, 1984.
- HALBREICH, Harry. *Olivier Messiaen*.— París : Fayard, 1980.
- HAMEL, Fred y HÜRLIMANN, Martín. *Enciclopedia de la Música*.— Barcelona [etc.] : Grijalbo, 1984, 3 v.
- HANSLICK, E. *De lo bello en música*.— Buenos Aires : Ricordi, 1947.
- HARGREAVES, D.J. *Música y desarrollo psicológico*.— Barcelona : Graó, 1998.
- *Infancia y educación artística*.— Madrid : Morata, 1991.
 - "El estudio de lo social en la psicología de la música y en la educación musical". En: *Eufonia*, n. 10, 1998, pp. 45-50.
 - *Profesorado, cultura y postmodernidad*.— Madrid : Morata, 1996.
- HARGREAVES, D.J. y NORTH, A.C. (eds). *The social psychology of music*.— Oxford : Oxford University Press, 1997.
- HASLAM, Andrew y BAKER, Wendy. *Experimenta con el sonido*.— Madrid : SM, 1997.
- HELFFER, Claude. *Quinze analyses musicales: de Bach à Manoury*.— Ginebra : Contrechamps, 2000.
- HEMSY de GAINZA, Violeta. *Ocho estudios de psicopedagogía musical*.— Buenos Aires : Paidós, 1982.
- "Dos contribuciones al abordaje y comprensión de los procesos musicales". En: *La iniciación musical del niño*, Buenos Aires, Ricordi, 1964
 - *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*.— Buenos Aires : Ricordi, 1997.
 - *La improvisación musical*.— Buenos Aires : Ricordi, 1983.
 - *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*.— Buenos Aires : Ricordi, 1977.
 - *Puentes hacia la comunicación musical: María Esther Rey dialoga con Violeta de Gainza*.— Buenos Aires : Lumen, 1999.
 - "Didáctica de la música contemporánea en el aula". En: *Música y Educación*. Año VIII, n. 24, 1995, pp. 17.24.
- HEMSY de GAINZA, Violeta (ed.). *Nuevas perspectivas de la educación musical*. — Buenos Aires : Guadalupe, 1990.
- HENDERSON MOYA, Patricia. *Languaging the listening experience: a process whereby understanding and appreciation of contemporary art music be developed in*

secondary school students.— Queensland : University of Queensland, 1972 (tesis doctoral).

HENRY, Anne. "Reflexions sur la petite musique de Celine". En: *Voix et création au XXe siècle, Actes du Colloque de Montpellier (1995).*— París : Honoré Champion, 1997, pp. 297-307.

HENZE, Hans W. *Lenguaje musical e innovación artística.*— Madrid : Instituto Alemán, 1999.

HERNANDEZ MORENO, Antonio. *Música para niños. Aplicación del método intuitivo de audición musical a la educación infantil y primaria.* — Madrid : Siglo XXI [19-?].

HINDEMITH, P. *El arte de la composición musical* (trad. Mendel y Ortmann).— Nueva York : Associated Music Publishers, 1942.

- *Adiestramiento elemental para músicos.*— Buenos Aires : Ricordi, 1949.

HODEIR, André. *Cómo conocer las formas de la música.*— Madrid : EDAF, 1988.

- *La musique étrangère contemporaine.*— París : P.U.F., 1954.

HOMS, J. *Robert Gerhard y su obra.*— Oviedo : Ethos- Música, [etc.], 1987.

- *Gerhard.*— Barcelona : Labor, 1992.

HONEGGER, Arthur. *Je suis compositeur.*— París : Conquistador, 1952.

HONEGGER, Marc y PRÉVOST, Paul. *Dictionnaire de la musique vocale, lyrique, religieuse et profane.*— Montreal : Larousse, 1998.

HOPPIN, Richard H. *La música medieval.*— Madrid : Akal, 1991.

HOWARD, John. *Aprendiendo a componer.*— Madrid : Akal, 2000.

HOWARD, Walter. *La musique et l'enfant.*— París : P.U.F., 1952.

HUGAS y BATLLE, A. *La danza y el lenguaje del cuerpo en la educación infantil.*— Madrid : Celeste, 1996.

HUSSON, Raoul. "La voix humaine". En: *Histoire de la musique.*— París : Gallimard, 1986.

- *La voix chantée.*— París : Gauthier-Villars, 1960.

- *Le chant.*— París : P.U.F., 1962.

IGES, José. *Luigi Nono.*— Madrid : Círculo de Bellas Artes, 1988.

IGLESIAS, A. *Carmelo Bernaola.*— Madrid : Espasa-Calpe, 1982.

IMBERTY, M. *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant.*— París : Vrin, 1969.

- *Sémantique psychologique de la musique.*— París : Universidad París X-Nanterre, 1978 (tesis doctoral).

- *Entendre la musique.*— Paris : Dunod, 1979.
- *Les écritures du temps: sémantique psychologique de la musique (Tomo II).*— Paris : Dunod, 1981.
- “La genèse des schémas d'organisation temporelle de la pensée musicale chez l'enfant”. En: *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 3-4 (1990), pp. 39-61.
- “Comment l'interprète et l'auditeur organisent-ils la progression temporelle d'une oeuvre musicale? (Analyse, mémorisation et interprétation)”. En: *Psychologica belgica*, 31 (2) (1991), pp. 173-195.
- “Développement linguistique et musical de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire”. En:
- “Structure perceptive du style musical”. En: *VI Coloquio Internacional de estética experimental*, Bulletin de Psychologie, 1976, pp. 781-791.
- IMOGEN, Holst. *ABC of music.*— Oxford : Oxford University Press, 1996.
- INGARDEN. *Qu'est-ce qu'une oeuvre musicale?* — Paris : Christian Bourgois, [19-?].
- JACOBS, Arthur. *La música coral.*— Madrid : Taurus, 1986.
- JAMEUX, D. *Berg.*— Bourges : Seuil, 1994.
- *Pierre Boulez.*— Paris : Fayard, 1984.
- JARDANYI, P. *Educación musical en Hungría.*— Madrid : Real Musical, 1989.
- JAY, M. *La imaginación dialéctica.*— Madrid : Taurus, 1974.
- *Adorno.*— Madrid : Siglo XXI, 1988.
- JAZAN, J. *Un nouveau graphisme de l'écriture musicale.*— Paris : Richard-Masse, 1980.
- JOLIVET, Hilda. *Varèse.*— Paris : Hachette, 1973.
- JOUBE, P.J. et FANO, M. *Wozzeck d'Alban Berg.*— Paris : C. Bourgois, Saint-Amand-Montrond, 1985.
- KAELIN, P. *L'art choral.*— Paris : Berger-Levrault, 1974.
- KAGEL, Mauricio. “Le théâtre instrumental”. En: *La musique et ses problèmes contemporains*, Cahiers Raenaud-Barrault, n. 41, 1963.
- *Tam-tam.*— Paris : Christian Bourgois, 1983.
- KALTNENECKER, Martin. *Luciano Berio. Entretiens avec Rossana Dalmonte.*— Paris : Jean Claude Lattès, 1983.
- KANDINSKY, Vasili. *Punto y línea sobre el plano.*— Barcelona : Paidós, 1998.
- KARKOSCHKA, Erherd. *Notation in new music.*— Universal Edition, 1972.
- KÁROLYI, Ottó. *Introducción a la música del siglo XX.*— Madrid : Alianza, 2000.

- *Modern british music: from Elgar to P. Maxwell Davies.*— [?]: Associated University Press, 1994.
- KELEMEN. *Labyrinthes sonores.*— Paris[etc.]: Champion/Slatkine, 1985.
- KEMP, A.E (compilador). *Aproximaciones a la investigación en educación musical.*— Buenos Aires: Collegium Musicum, 1993.
- KENNEDY, Michael. *The concise Oxford dictionary of music.*— Oxford: Oxford University Press, 1980.
- KOBYLAKOV, Lev. *Pierre Boulez. A world of harmony.*— Edinburg: Harwood Academic Publishers, 1990, 2 v.
- KODALY, Zoltan. *La educación musical de los más pequeños.*— Buenos Aires: Ricordi, 1974.
- KOHL, Mary Ann. *Arte infantil.*— Madrid: Narcea, 1999.
- KOSTELANETZ, R. *Text-sounds texts.*— New York: William Morrow, 1980.
- KRATUS, J.K. *Rhythm, melody, motive, and phrase characteristics of original songs by children aged five to thirteen.*— Evanston: Northwestern University, 1985 (tesis doctoral).
- KREMER, Joseph-François. *Les formes symboliques de la musique.*— París: Klincksieck, 1984.
- *Les grandes topiques musicales.*— París: Klincksieck, 1994.
- KÜHN, Clemens. *Tratado de la forma musical.*— Barcelona: Labor, 1992.
- *La formación musical del oído.*— Barcelona: Labor, 1988.
- KÜNTZEL-HANSEN, Margrit. *Educación musical precoz y estimulación auditiva.*— Barcelona: Médica y Técnica, 1981.
- KUPPER, L. "New possibilities of vocal music: phonemes, allophones, phonatomes, logatomes, phonetic microsound". En: *Faire*, n. 415, 1975, pp. 31-36.
- KURTZ, Michael. *Stockhausen: a biography.*— London [etc.]: Faber and Faber, 1992.
- LACÁRCEL, M. Josefa. *Psicología de la música y educación musical.*— Madrid: Visor Distribución, 1995.
- LACATELLI de PERGAMO, Ana María. *La notación de la música contemporánea.*— Buenos Aires: Ricordi Americana, 1984.
- LACAZE, M.-F. *Le geste créateur en éducation musicale.*— Issy-les-Moulineaux: E.A.P., [19-?].
- LACHEMANN, Helmut. *De la composition.*— París: Entretemps, 1992.

LAGO, Pilar. *Análisis del modelo de formación permanente del profesorado de educación musical: valoración de una década de trabajo.*— Madrid : U.N.E.D., 1998 (tesis doctoral).

- *Didáctica de la Educación Musical. "Lo que sea sonará".*— Madrid : U.N.E.D., 1997.

LANG, Paul Henry. *La música en la civilización occidental.*— Buenos Aires : Universitaria de Buenos Aires, 1979.

LANZA, A. *Historia de la música.*— Madrid : Turner, 1986.

LAURI-VOLPI, Giacomo. *Misterios de la voz humana.*— Bilbao : Laga, 1994.

LAVER, J. y HANDSON, R. "La voix, Lécoute". En: *Traverses*, n. 20, 1980, p. 152.

LEIBOWITZ, R. *Introduction à la musique de douze sons.*— París : L'Arche, 1949.

- *Schoenberg et son école.*— París : J.B. Janin, 1947.

- *Schoenberg.*— París : Le Seuil, 1969.

- *Le compositeur et son double. Essais sur l'interprétation musicale.*— París : Gallimard, 1971.

LELONG, L. "Le stade de l'intégration". En: *Musique: texte. Les cahiers de L'I.R.C.A.M.*, n.6.1994, pp.25-52.

LELONG, S. *Nouvelle musique.*— París : Balland, 1996.

LEIPP, Emile. *Acoustique et musique.*— París : Masson, 1991.

LENDVAI, Ernő. *Bela Bartok: an analysis of his music.*— [?]Khan and Averill, 1971.

LENNOX-BROWNE/BENKE. *La voix, le chant et la parole.*— París : Garnault, 1893.

LEROI-GOURHAN, A. *Le geste et la parole I y II.*— París : Albin Michel, 1964.

LESPINARD, Bernardette. "Webern et l'art poétique". En: *Analyse musicale*, n. 4. París : Société Française d'Analyse Musicale, 1986.

LESTER, J. *Analytical approaches to twentieth-century music.*— Nueva York : W. W. Norton & Co, 1989.

LESURE, F. (Textos reunidos por). *Dossier de presse du Pierrot Lunaire.*— Ginebra : Minkoff, 1985.

LEVAILLANT, Denis. *L'improvisation musicale.*— París : J.-Cl. Lattès, 1981.

LISS, Andreas. *Carl Orff, his life and music.*— London : Carler and Boyars, 1966.

LIGETI, György. "Sur la forme musicale". En: *Revue VH 101*, n. 1,1970.

- *Ligeti in conversation.*— París : Jean-Claude Lattès, 1981.

- "Libretto zu Aventures und Nouvelles Aventures". En: *Neues Forum*, n.14, 1967, pp. 86-92.

- "D' Atmosphères à Lontano". En: *Musique en jeu*, n. 16, 1974.
 - "A propos de la Troisième Sonate de Boulez". En: *Musique en Jeu*, n.16, 1974.
 - "Dossier György Ligeti". En: *Musique en Jeu*, n. 15. 1974.
 - *Neuf essais sur la musique.*— Genève : Contrechamps, 2001.
- LIGETI, György y KURTAG, György. *Ligeti-Kurtág. In Contrechamps n. 12 – 13.* — Paris : L' Age d'Homme, 1990.
- LINAZA, José Luis. *Jugar y aprender.*— Madrid : Alhambra Longman, 1992.
- LIPS, H. *Iniciación a la técnica vocal.*— Lleida : Orfeo Lleidatà, 1989.
- LOPEZ, José Manuel. *Karlheinz Stockhausen.*— Madrid : Círculo de Bellas Artes, 1990.
- LOPEZ, Julio. *La música de la posmodernidad.*— Barcelona : Anthropos, 1988.
- *La música de la modernidad (de Beethoven a Xenakis).*— Barcelona : Anthropos, 1984.
- LORENTE, R. *Expresión musical en preescolar y ciclo preparatorio.*— Madrid : Narcea S.A., 1994.
- LOUZOUN. "La voix et la gestuelle de la création s'une forme théâtrale". ("l'Histoire du soldat"). En: *Les voies de la création théâtrale*, n. 6, C.N.R.S., 1978.
- LOWENFELD, Viktor y LAMBERT BRITAIN, W. *Desarrollo de la capacidad creadora.*— Buenos Aires : Kapelusz, 1980.
- MACHE, François-Bernard. "Poliphonies. Entrevista con...". En: *Musique: texte, Les cahiers de L'I.R.C.A.M.*, n.6.— Paris : I.R.C.A.M., 1994, pp.83-94.
- *La voix, maintenant et ailleurs.*— [?] : BPI / Fondation Royamont, 1985.
 - "Langues et musiques". En: *Voix et création au XXe siècle, Actes du Colloque de Montpellier (1995).*— Paris : Honoré Champion, 1997, pp. 51-60.
 - *Musique, mythe, nature.*— Paris : Klincksieck, 1983.
 - "Les mal-entendus". En: *La Revue musical.*—Paris, Arthaud, 1976.
- MACHLIS, Joseph. *Introduction to Contemporary Music.*— [?] : Dent, 1963.
- MACHOVER, T. (coord.). *L'IRCAM: une pensée musicale.*— Montreux : Editions des Archives Contemporaines, 1984.
- MACONIE, Robin. *The works of Karlheinz Stockhausen.*— Oxford : Clarendon Press, 1990.
- *The concept of music.*— Oxford : University Press, 1997.
- MADERUELO, Javier. *Una música para los ochenta.*— Madrid : Garsi, 1981.
- *Edgar Varese.* — Madrid : Círculo de Bellas Artes, 1985.

- MADSEN, C. Y MADSEN, Ch. *Investigación experimental en música*. — Buenos Aires : Marymar, 1988.
- MALEC, I. "Texto y/o música". En: *Variaciones, Cuadernos de música contemporánea. Música y escena*, n. 1, 1992.
- MALLET, Thomas de y SKILBECK, Nicholas. *The singing and acting handbook. Games and exercises for the performer*.— Londres : Routledge, 2000.
- MANCHADO, M. Luisa. *La voix et le théâtre musical* París : Universidad de París-VIII, 1994 (Maitrise).
- MANCHADO, M. Y MUÑOZ, E. *Entonación bien temperada*.— Madrid : Arthe Tripharia, 1991.
- *Entonación para el Siglo XXI*.— Madrid : Mundimúsica, 2001.
- MANCINI, R. *L'art du chant*.— París : P.U.F., 1969.
- MANNING, J. *New vocal repertory*.— Basingstone : Macmillan Press, 1986.
- MARCHESI, Alvaro. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*.— Madrid : Alianza, 1998.
- MARCHESI [et al.]. *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas psicológicas y aprendizaje escolar*.— Madrid : Alianza, 1991.
- MARCO, T. *Historia general de la música, El siglo XX*, (Vol. IV) .— Madrid : Itsmo, 1978.
- *Historia de la música española, Siglo XX*, (Vol.6).— Madrid : Alianza, 1989.
- *Música española de vanguardia*.— Madrid : Guadarrama, 1970.
- "Una nueva música vocal". En: *Bellas Artes* 74, n.3 1, 1974. pp. 11-12,
- MARI, Pierrette. *Olivier Messiaen*.— París : Seghers, 1965.
- MARIE, Jean- Etienne. *L'Homme musical*.— París : Arthaud, 1976.
- MARIÉTAN, P. *La musique du lieu: Musique, architecture, paysage, environnement*.— Berna : Unesco, 1997.
- MARTENOT, M. *Principios fundamentales de la educación musical y su aplicación*.— París : Magnar, 1970.
- MARTIN LEÓN-TELLO, Luz. "La pedagogía musical en el siglo XX", En: *Revista del profesorado de Cantabria, Nexo* n° 4 y 5, 1995, pp. 84-86.
- MAS, Josiane. "La destinée de la voix dans la musique du Xxe Siècle ou les musiques de la voix". En: *Voix et création au XXe siècle, Actes du Colloque de Montpellier (1995)*.— París : Honoré Champion, 1997, 1997, pp. 36-43.

- MASSIN, B. *Messiaen*.— Aix-en-Provence : Alinea, 1989.
- MATOSSIAN, Nouritza. *Xenakis*.— New York : Am Music Resources, 1991.
- MATTER, Henry L. *Webern*.— París : L'Âge d'Homme, 1981.
- MAZORRA, Luis. *25 Aniversario, L.I.M. 2 Mil (1975-2000). Una síntesis de la música contemporánea en España (III)*.— Madrid : Alpuerto, 2000.
- McLEISH, Kenneth. *The penguin companion to the arts in the twentieth century*.— [?] : Penguin, 1985.
- MEDINA, Á. "Crisis o reafirmación en la música española actual". En: *V. Actas del Congreso internacional "España en la música de Occidente"*.— Madrid, I.N.A.E.M., 1987.
- "Los compositores postmodernos en la década de los 80". En: *La Nueva España*, 9.1.1983.
 - "Presencia de los músicos de América en la nueva música española". En: *Cuadernos de Música Iberoamericana*. Vol. 1, 1996, pp. 217-230.
 - "Primeras oleadas vanguardistas en el área de Madrid". En: *Actas del Congreso internacional: "España en la música de Occidente"*.— Madrid, I.N.A.E.M., 1987.
 - *Ramón Barce, en la vanguardia musical española*.— Oviedo : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1983 (Col. Ethos Música, 10).
 - *Vanguardias musicales en España 1958-1980 (área madrileña)*.— Oviedo : Universidad de Oviedo, 1984 (tesis doctoral).
 - "Futuro anterior y otros tiempos improbables en la música de fin de siglo". En: *El discurso artístico en la encrucijada de fin de siglo*.— Oviedo ; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1995.
- MEDINA, A. Y GARCÍA ESTEFANÍA, A. *Josep Soler*.— Madrid : S.G.A.E., 1992 (Catálogos de compositores españoles).
- MENEVAU, G. *Música y educación*.— Madrid : Rialp, 1993.
- MENEZES, F. *Un essai sur la composition verbale électronique. "Visage" de Luciano Berio*.— Modena : Mucchi, 1993.
- MENGER, P.-M. *Les laboratoires de la création musicale*.— París : La Documentation Française, 1989.
- MESSIAEN, Olivier. *Técnica de mon langage musical*.— París : Alphonse Leduc, 1944.

- *Traité de rythme, de couleur, et d'ornithologie* (tome I).— Paris : Alphonse Leduc, 1994.
- *Traité de rythme, de couleur, et d'ornithologie* (tome II).— Paris : Alphonse Leduc, 1995.
- *Musique et couleur*.— Paris : Belfond, 1986.
- MEYER, L.B. *Emotion and meaning in music*.— Chicago : University of Chicago Press, 1956.
- *Explaining music: essays and explorations*.— Chicago : University of Chicago Press, 1978.
- *Music, the arts, and ideas*.— Chicago : University of Chicago Press, 1967.
- MIALARET, J.-P. "Dimensions psychologiques du développement de l'activité musicale productive chez le jeune enfant". En: *Marsyas*, 22, 1992, pp. 5-11.
- "La créativité musicale", En: *Psychologie de la musique*.—Paris P.U.F, 1994, pp. 233-258).
- *Contribution à l'analyse des modes d'organisation des productions exploratoires enfantines – Significations fonctionnelles et expressives de l'activité correspondante*.— Paris : Universidad Paris X-Nanterre, Laboratorio de Psicología, Sociología et Didáctica de la Música, 1995 (Trabajo de investigación).
- *Activité exploratoire instrumentale chez le jeune enfant*.— Paris : Universidad Paris X-Nanterre, 1995 (Nota de síntesis presentada para habilitar a dirigir investigaciones).
- *Explorations musicales chez le jeune enfant*.— Paris, P.U.F., 1997.
- *Pédagogie de la musique et enseignement programmé*.— Paris : E.A.P., [19-?].
- *Musique en tête (psychopédagogie de la musique)*.— Paris : E.A.P., [19-?].
- MICHEL, Pierre. *Gyorgy Ligeti, compositeur d'aujourd'hui*.— Paris : Minerve, 1985.
- MICHELS, Ulrich. *Atlas de música I*.— Madrid : Alianza, 1982.
- *Atlas de música II*.— Madrid : Alianza, 1992.
- MIROUDOT, Laurent. *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*.— Paris : L'Harmattan, 2000.
- MITCHELL, Donald. *The language of modern music*.— Lonfres, Faber, 1963.
- MOE, Ole Henrik. "Écouter par les yeux". En: *Musique et Perception, Inharmoniques*, n. 3.— Paris : Christian Bourgois, 1988.
- MOLDENHAUER, Hans y MOLDENHAUER, Rosaeen. *Anton Webern: a chronical of his life and work*.— Londres : Victor Gollancz, 1978.

- MOLINO, Jean. "Geste et musique: prolégomenes à une anthropologie de la musique".
En: *Analyse Musicale*, n. 10, enero de 1988.
- MONTILLA LÓPEZ, Pedro. *El cerebro y la música (un enfoque interdisciplinario)*.— Córdoba : Universidad de Córdoba, 1999.
- MOOG, H. *The musical experience of the preschool child*.— London : Schott Music, 1976.
- MORGAN, Robert. *La música del siglo XX*.— Madrid : Akal, 1991.
- *Anthology of twentieth-century music*.— New York : Norton, 1992.
- MOTTE, Diether de la. *Armonía*.— Barcelona : Labor, 1989.
- *Contrapunto*.— Barcelona : Labor, 1991.
- MOULOU, Noel. *La peinture et l'espace*.— París : P.U.F., 1964.
- MUÑOZ, Enrique. "Impacto del paisaje sonoro". En: *Actas del Congreso sobre Educación Musical Elemental*, I.S.M.E.— Madrid : Arthe Tripharia, 1994.
- "El despertar del oído". En: *Doce Notas*, junio- septiembre de 2000, pp. 11-12.
- NATTIEZ, Jean - Jacques. *Pierre Boulez - John Cage correspondance*.— París : Christian Bourgois, 1991.
- "Répons et la crise de la communication musicale contemporaine". En: *Musiques, indentités, Inharmoniques*, n. 2, I.R.C.A.M.— París : Christian Bourgois, 1987.
- *Tétralogies (Wagner, Boulez, chéreau), essai sur l'infidélité. Musicologie générale et semiologie*.— París : Christian Bourgois, [19-?].
- NICOLAS, F. *La singularité Schoenberg: trois conférences à l'I.R.C.A.M.*— París : L'Harmattan, 1997 (Les cahiers de l'I.R.C.A.M.).
- NONO, L. *Texte Studien zu Seiner Musik*.— Zurich : Atlantis Musikbuch, 1975.
- *Luigi Nono. Ecrits*.— París : Christian Bourgois, 1993.
- *Contrechamps*.— París : Festival d'Automne á Paris, 1987 (Número spécial Luigi Nono).
- NUÑEZ, Adolfo. *Informática y electrónica musical*.— Madrid : Paraninfo, 1992.
- OBOUHOW, N. *Traité d'harmonie tonale, atonale et totale*.— París : Durand, 1947.
- OHANA, Maurice. "Microintervals". En: *Rollo H. Meyres, Twentieth century music*.— Londres : Jonh Calder, 1960.
- ORFF, Carl. *Orff-Schulwerk. Musik for kinder*.— Mayence : Schott's Söhne, 1952.
- ORIOLO-PARRA, Nicolás. *La Expresión musical en la educación básica*.— Madrid : Alpuerto, 1979.

- OSMOND-SMITH, David. *Berio*.— Oxford : Oxford University Press, 1991.
- OTT, J., *La pédagogie de la voix et les techniques européennes du chant*.— Issy-les-Moulineaux : E.A.P., 1981.
- OUELLETTE, F. *Passage du XXe siècle (1^a y 2^a parte)*.— París : I.R.C.A.M., 1976.
- *Edgard Varèse*.— París : Christian Bourgois, 1989.
- PABLO, Luis de. *Aproximación a una estética de la música contemporánea*.— Madrid : Ciencia Nueva, 1968.
- *Lo que sabemos de música*.— Madrid : Gregorio del Toro, 1968.
- PADDISON, Max. *Adorno's aesthetics of music*.— Cambridge : Cambridge U. P., 1993.
- PAHLEN, Kurt. *La música en la educación moderna*.— Buenos Aires : Ricordi, 1978.
- PALACIOS, Fernando. *Piezas gráficas para la educación musical*.— Gijón : Ateneo Obrero, 1993.
- *Escuchar: 20 reflexiones sobre música y educación musical*.— Las Palmas : Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, 1998.
- PALACIOS, Fernando y RIVEIRO, Leonardo. *Artilugios e instrumentos para hacer Música*.— Madrid : Ópera Tres, 1990.
- PALISCA, C. *Norton anthology of western music*.— New York : Norton, 1980.
- PANZERA, Charles. *L'amour de chanter*.— París : Lemoine, 1957.
- *L'art vocal*.— París : Lemoine, 1959.
- PAPOUSEK, M., y H. "Musical elements in the infant's vocalization: their significance for communication, cognition and creativity". En: *Lipsitt, L.P., Advances in Infancy Research*.— Norwood : Ablex Publishing Corporation, 1981.
- PARRET, Herman. "A propos d'une inversion: l'espace musical et le temps pictural". En: *Analyse Musicale*, n. 4.— París : Société Française d'analyse musicale, 1986.
- PAYNTER, John. *Sonido y estructura*.— Madrid : Akal, 1992.
- PAZ, Juan Carlos. *Introducción a la música de nuestro tiempo*.— Buenos Aires : Nueva Visión, 1955.
- PERALBO UZQUILANO, Manuel y otros. *Desarrollo del lenguaje y cognición*.— Madrid : Pirámide, 1998.
- PEREZ, Belén. *La renovación vocal en la música contemporánea española*.— Madrid : Universidad Complutense, 1998 (tesis doctoral).
- PÉREZ MASEDA, E. *Alban Berg*.— Madrid : Círculo de Bellas Artes, 1985.

- PERLE, George. *Serial composition and atonality*.— Los Angeles : University of California Press, 1991.
- PERSICHELLI, Vincent. *Armonía del siglo XX*.— Madrid : Real Musical, 1985.
- PFAUWADEL, M.C. *Respirer, parler, chanter*.— París : Le Hameau, 1981.
- PIAGET, Jean. *La formación del símbolo en el niño*.— Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 1991.
- PIAGET, Jean y INHELDER, Bärbel. *Psicología del niño*.— Madrid : Morata, 1975.
- PIERCE, John R. *Los sonidos de la música*.— Barcelona : Labor, 1985.
- PIERLOT, J. *Le chant: le libre geste vocal*.— París : Denoël, 1983.
- PIERRETTE, M. *Bartok*.— Madrid : Espasa-Calpe, 1985.
- PINSON, M. *Écouter la musique du XXe siècle, à l'école, au collège et au lycée*.— Reims : CDDP des Ardennes, 1999.
- PISTON, Walter. *Armonía*.— Barcelona : Labor, 1991.
- *Orquestación*.— Madrid : Real Musical, 1978
- PLIEGO DE ANDRÉS, V. *Agustín González de Acilu*.— Madrid : SGAE, 1991 (Catálogos de compositores españoles).
- POCH BLASCO, Serafina. *Compendio de Musicoterapia* (Vol. 1).— Barcelona : Heder, 1999.
- POIRIER, A. *Toru Takemitsu, octobre en Normandie*.— París : Michel de Maule, 1996.
- POIZAT, Michel. *Variations sur la voix*.— París : Anthropos, 1998.
- PONS, Juan de Pablos. *Tecnología y educación*.— Barcelona : Cedecs, 1996.
- POUSSEUR, Henry. *Música, semántica, sociedad*.— Madrid : Alianza, 1984.
- "Vers un nouvel Univers sonore". En: *Revue Esprit*, n. 1, enero 1960.
- *Fragments théoriques I. Sur la musique expérimentale*.—Bruxelles : Institut de Sociologie de l'Université Libre, 1970.
- "Webern et le Silence". En: *La musique et ses problèmes contemporains*, Cahiers Renaud-Barraud, n. 41, 1963.
- "Textes sur l'expression". En: *La musique et ses problèmes contemporains*, Cahiers Renaud-Barraud, n. 41, 1963.
- "Da Schönberg a Webern, une mutaciones". En: *Incontri musicale I*, 1956.
- "La nuova sensibilità musicale". En: *Incontri musicale II*, 1956.
- PRITCHETT, James. *The Music of John Cage*.— Cambridge : Cambridge U.P., 1993.
- PROST, Christine. "Ligeti: Lux Aterna". En: *Analyse Musicale*, n. 25, 1991.
- RAMEAU, J. P. *Traité de l'harmonie* (Ed. Facsímil).— Madrid : Arte Tripharia, 1983.

- RAMUZ, C. F. *Souvenir sur Igor Strawinsky*.— [?]: Aire, 1978.
- RANDEL, Don (ed.). *Diccionario Harvard de musica*.— Madrid: Alianza, 1997.
- RAPPOPORT, León. *La personalidad de los 0 años hasta la ancianidad*.— Barcelona: Paidós, 1986, 2v.
- RAUGEL, F. *Le chant choral*.— París: P.U.F., 1966.
- RAYNOR, Henry. *Una historia social de la música*.— Madrid: Siglo XXI, 1986.
- READ, Gardner. *Contemporary Instrumental Techniques*.— [?]: Schirmer, 1976.
- *Modern Rhythmic Notation*.— [?]: Gollancz, 1980.
- REESE, Gustave. *La Música en la Edad Media*.— Madrid: Alianza, 1989.
- REGNER, H. *Musikalische Grundansbildung*.— Mainz: Schott, 1974.
- REGNER, H. [et al.]. *Música y danza para el niño*.— Madrid: Instituto Alemán, 1979.
- REIBEL, Guy. *Jeux Musicaux. Volume 1: Jeux vocaux*.— París: Salabert, 1984.
- REICH, Steve. *Ecrits et entretiens sur la musique*.— París: Christian Bourgois, 1981.
- REIMER, B. *A Philosophy of music education*.— New Jersey: Prentice Hall, 1970.
- RENARD, Claire. *Le temps de l'espace*.— Fondettes: Van de Velde, 1991.
- *Le geste musica*.— Fondettes: Van de Velde, [19-?].
- RETI, R. *Tonalidad, atonalidad, pantonalidad: estudio de algunas tendencias manifestadas en la música del siglo XX*.— Madrid: Rialp, 1965.
- REVAULT D'ALLONES, Olivier. *La Création artistique et les promesses de la liberté*.— París: Klincksieck, 1973.
- *Les polytopes de Iannis Xenakis*.— París: Balland, 1975.
- *Aimer Schoenberg*.— París: Christian Bourgois, 1992.
- RIERA, Ticià. *Evolución del arte musical. Historia, estilos y formas*.— Barcelona: Planeta, 2000.
- RIEMANN, Hugo. *Dictado musical. Educación sistemática del oído*.— Barcelona: Labor, 1928.
- RIGONI, M. *Karlheinz Stockhausen: ...un vaisseau lancé vers le ciel...*.— Lillebonne: Millénaire III, 1998.
- RISSET, Jean Claude Perce. "Perception, environnement, musiques". En: *Musique et perception, Inharmoniques*, n. 3, I.R.C.A.M.— París: Christian Bourgois, 1988.
- RODET, Xavier, [et al.]. "Chant, de la synthèse de la voix chantée á la synthèse en général". En: *Rapports de recherche*, n. 35.— París, I.R.C.A.M., 1985.
- ROGNONI, Luigi. *Fenomenologia della musica radicale*.— Milán: Garzanti, 1974.

- *La scuola musicale di Vienna*.— Torino : Giulio Einaudi, 1966.
- ROLAND-MANUEL (coord.). *Histoire de la musique (2 v.)*.— París : Gallimard, 1960 - 1963.
- ROMO, Manuela. *Psicología de la creatividad*.— Barcelona : Paidós, 1997.
- RONDELEUX, L.J. *Trouver sa voix*.— París : Le Seuil, 1977.
- ROSEN, C. *Schoenberg*.— París : Les Editions de Minuit, 1979.
- *Olivier Messiaen*.— París : Ventadour, 1957.
- ROSOLATO, Guy. "La voix entre corps et langage". En: *Relation d'inconnu*.— París : Gallimard, 1978.
- ROSTAND, Claude. *Anton Webern*.— Madrid : Alianza Música, 1986.
- *Dictionnaire de la musique contemporaine*.— París : Larousse, 1970.
- *Olivier Messiaen*.— París : Ventadour, 1957.
- ROUSSELOT, Léone. *Le chant acte réflexe*.— París : Le François 59, [19-?]
- ROWEL, Lewis. *Introducción a la filosofía de la música*.— Barcelona : Gedisa, 1985.
- ROY, J. "Le regard d'Henry Dutilleux". En: DENIZEAU, Gerard (Coord.), *Le visual et le sonore*.— París : Honoré Champion, 1998.
- RUE, Jean la. *Análisis del estilo musical*.— Barcelona : Labor, 1989
- RUEFF, Jeanine. *Etudes d'intervalles*.— París : Alphonse Leduc, 1964.
- RUFER, J. *Composition with twelve notes*.— London : Barrie&Rockliff, 1965.
- RUSSOLO, Luigi. *El arte de los ruidos*.— Madrid : Centro de Creación Experimental, 1998.
- RUWET, Nicolas. *Langage, musique, poésie*.— París : Le Seuil, 1972
- SABATIER. *Miroirs de la musique (La musique et ses correspondances avec la littérature et les beaux-arts, XIX-XX siècles)*.— París : Fayard, 1995.
- SACHS, Curt. *Musicología comparada*.— Buenos Aires : Universitaria de Buenos Aires, 1966.
- SADIE, Stanley (ed.). *The new grove dictionary of music and musicians*.— Londres : Macmillan, 1980.
- SALAZAR, Adolfo. *La música en el siglo XX*.— Madrid : Arbol, 1936.
- *La música moderna*.— Buenos Aires : Losada, 1944.
- *La música contemporánea en España*.— Oviedo : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1982 (Ethos-Música n. 7).
- SALZER, Felix. *Audición estructural*.— Barcelona : Labor, 1990.
- SALZMAN, Eric. *La música del siglo XX*.— Buenos Aires : Víctor Lerú, 1972.

- SAMUEL, C. *Panorama de la música contemporánea*.— Madrid : Guadarrama, 1965.
- *Olivier Messiaen, Musique et couleur*.— París : Belfond, 1986.
- SAMUEL, C. y MULLER, J. *Éclats/Boulez*.— París : Centre Georges Pompidou, 1986.
- SÁNDOR, F. (ed.) *Music Education en Hungary*.— Budapest : CorvinaPress, 1975:
- SANUY, Montserrat. *Aula sonora (hacia una educación musical en primaria)* .— Madrid : Morata, 1996.
- SANUY, Montse y SANUY, Conchita. *Música, maestro*.— Madrid : Cincel, 1982.
- SANUY, C. [et al.]. *Experiencias de música, danza y juego dramático en preescolar*.— Madrid : Marsiega, 1981.
- SANUY, Montserrat y GONZÁLEZ SARMIENTO, Luciano. *Orff-Schulwerk. Música para niños. Introducción*.— Madrid : Unión Musical Española, 1969 (Versión española basada en la obra de C. Orff y G. Keetman).
- SATIE, Eric. *Ecrits*.— París : Champs Libres, 1977.
- SAUMAN, E. *La música del siglo XX*.— Buenos- Aires : Victor Leru, 1972.
- SCHAEFER, John. *New sounds: the Virgin guide to new music*.— [?] Virgin, 1990.
- SCHAEFFER, P. *Tratado de los objetos musicales*.— Madrid : Alianza Música, 1988.
- *¿Qué es la música concreta ?* .— Buenos Aires : Nueva Visión, 1959.
 - *La musique concrète*.— París : P.U.F., 1973.
 - "L'apport anthropologique de Marcel Jousse à la problématique de l'écoute musicale". En: *Analyse Musicale*, n. 1, noviembre de 1985.
 - *A la recherche d'une musique concrète*.— París : Le Seuil, 1952.
- SCHENKER, H. *Tratado de armonía* (Traducción y prólogo de Ramón Barce).— Madrid : Real Musical, 1990.
- SCHNEBEL, D. "Teatro vocal. Música sonora y música interpretativa. Sobre algunos aspectos de la música; visibilidad y audibilidad, pensabilidad y tangibilidad". En: *Programa n. 19 del CDMC del INAEM*.— Madrid : Escuela Superior de Canto, 1986.
- SCHNEIDER, Marius. "Le rôle de la musique dans la mythologie et les rites des civilisations non européennes". En: *Histoire de la Musique*, Vol 1. — París : Gallimard, 1960.
- SCHOCH, Rudolf. *Educación musical en la escuela*.— Buenos Aires : Kapelusz, 1964.
- SCHOENBERG, A. *Cartas*.— Madrid : Turner, 1958.
- *Le style et l'idée*.— París : Buchet-Chaste, 1971.

- *Ejercicios preliminares de contrapunto*.— Barcelona : Labor, 1990.
 - *Funciones estructurales de la armonía*.— Barcelona : Labor, 1990.
 - *Modelos para estudiantes de composición*.— Buenos Aires : Ricordi, 1943.
 - *Tratado de armonía* (traducción y prólogo de Ramón Barce).— Madrid : Real Musical, 1979.
 - "Arnold analyse des lieder opus 22 pour voix et orchestre". En: *Musique en Jeu*, n. 16, 1974.
- SCHOENBERG, A. y KANDINSKY, W. *Cartas, cuadros, y documentos ...* — Madrid : Alianza, 1987.
- "Schoenberg, A. y Kandinsky, W". En: *Contrechamps*, n. 2.— París : Ed. L'Age d' Homme, 1984.
- SCHOLES, P.A. *Diccionario Oxford de la música*.— Buenos Aires : Editorial Sudamericana, 1964.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *Pensamiento, palabra y música*.— Madrid : Edaf, 1998.
- SELF, George. *Nuevos sonidos en clase*.— Buenos Aires : Ricordi, 1991.
- SHAFFER, R. Murray. *Cuando las palabras cantan* (traducción. y prólogo de H. de Gainza).— Buenos Aires : Ricordi, 1970.
- *El nuevo paisaje sonoro*.— Toronto : Ed. Ricordi Americana, 1969.
 - *Limpieza de oídos*. — Buenos Aires : Ricordi Americana, 1967.
 - *El Compositor en el aula*.— Buenos Aires : Ricordi Americana, 1969.
 - *Hacia una educación sonora. 100 ejercicios de audición y producción sonora*.— Buenos Aires : Pedagogías Musicales Abiertas, 1994.
 - *El rinoceronte en el aula*.— Buenos Aires : Ricordi, 1983.
- SHUTER, R. "El desarrollo de la investigación en la psicología de la música y en la educación musical". En: *HEMSY DE GAINZA, V., Nuevas perspectivas de la educación musical*.— [?] : Guadalupe, 1990.
- SIEGEL, S. *Estadística no paramétrica*.—México : Trillas, 1956.
- SIEGFRIED, Walter. "La voix dans les arts plastiques: sur quelques exemples contemporaines". En: *Voix et création au XXe siècle, Actes du Colloque de Montpellier (1995)*.— París : Honoré Champion, 1997, 1997, pp. 99-111.
- SILBERMANN, A. *Estructura social de la música*.— Madrid : Taurus, 1962.
- SIMMS, Bryan. *Music in the twentieth century: style and structure*.— [?] : Schirmer, 1986.
- SIOHAN, Robert. *Stravinsky*.— Barcelona : Antoni Bosch, 1983.

SIRON, P.-L. *Aspects de la musique contemporaine (1960-1980)*.— Lausana : L'Aire, 1981.

SLOBODA, J. A. *L'esprit musicien: La psychologie cognitive de la musique*.— Bruxelles : P. Mardaga, 1988.

- "¿Qué puede enseñar la psicología de la música a los músicos?". En: *Música y Pedagogía*, Vol. III, n. 2, 1990, pp. 335-355.

SNDERS, Georges. *La musique comme joie à l'école*.— París : L'Harmattan, 1999.

SOLER, Joseph. *Fuga (técnica e historia)*.— Barcelona : Antoni Bosch, 1980.

SOLOSMOS, M. *Iannis Xenakis*.— [?] : Mercuès, 1996.

SOPENA, Federico. *El nacionalismo y el "lied"*.— Madrid : Real Musical, 1979.

- *Historia de la música española contemporánea*.— Madrid : Riap, 1976.

- *Vida y obra de Falla*.— Madrid : Turner, 1988.

SOURIAU, Etienne. *La correspondance des arts*.— París : Flammarion, 1947.

SOUSTER, T. "Xenakis's Nuits". En: *Tempo*, 1968, pp. 5-18.

SPENCE, Keith. *Música viva*.— Madrid : Plaza y Janés, 1979.

SPORKEN, Gerhard. "Le solfège spécialisé: une expérience vocale contemporaine". En: *Orphée Apprenti*, n. 9, diciembre 1989.

STEVENS, Denis. *Historia de la canción*.— Madrid : Taurus, 1990.

STEWART, R.S. *Música y conciencia*.— Madrid : Mandala, 1990.

STOCKHAUSEN, Karlheinz. "Music and Speech". En: *Die Reihe*, n. 6, 1960, pp. 40-60.

- "Sprache und Musik". En: *Damstädter Beiträge zur neuen Musik*, 1958, pp. 57-81.

- "Composition par groupes: Klavierstücke I-IV". En: *Contrechamps*, n. 9. — París, l'Age d'Homme, 1988.

- "Comment passer le temps". En: *Analyse Musicale*, n. 6, Société Française d'Analyse Musicale, 1987.

- "Comme le temps passe". En: *Analyse Musicale*, n. 6, Société Française d'Analyse Musicale, 1987.

- "Musique électronique et musique instrumentale". En: *Contrechamps*, n. 9, l'Age d'Homme, 1988.

- *Stockhausen on Music*.— París : Marion Boyars, 1972

STOIANOVA, Ivanka. "Luciano Berio (Chemins en musique)". En: *La Revue Musicale*.— París: Richard- Masse, 1985.

- *Geste-texte-musique*.— París : U.G.E., 1978 (Collection 10-18).
 - "Les voies de la voix". En: *Traverses*, n. 20: *La voix, l'écoute*, CCI, [19-?].
 - *Manuel d'analyse musicale*.— Montrouge : Minerve, 1996.
 - "Musique Repetitive". En: *Musique en Jeu*, n.14.— París : Seuil, 1974.
- STONE, K. *Music notation in the twentieth-century*.— New York : Norton, 1980.
- STRATOS, Demetrio. "Diplophonie et autre". En: *Traverses n° 20: La voix, Vécoute*, CCI, [19-?].
- STRAUSS, Joseph. *Introduction to post-tonal theory*.— [?] : Prentice-Hall, 1990.
- STRAVINSKY, Igor. *Poética musical*.— Madrid : Taurus, 1981.
- *Chroniques de ma vie*.— París : Denoël, 1962.
 - *Conversations with Robert Craft*.— Londres : Faber, 1979.
 - "Strawinsky". En: *Musique en Jeu*, n. 4, octubre 1970.
- STUCKENSCHMDT, T. *La música del siglo XX*.— Madrid : Guadarrama, 1960.
- *Schöenberg. Vida, contexto, obra*.— Madrid : Alianza, 1991.
- STUPISNER, H. "Serialita e misticismo in Stigmmung di K. Stockhausen". En: *Nuova Revista Musicale Italiana*, 1974, pp.83-98.
- SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*.— Madrid : Morata, 1991.
- *A basis for Music Education*.— Winsor : N.F.E.R., 1979.
- SZABOLCSI, Benze. *Bartok, sa vie et son oeuvre*.— Budapest : Boosey & Hawkes, 1968.
- SZENDY, P. (coord.). *Enseigner la composition*.— París : l'Harmattan, 1998.
- TANNENBAUM, Mya. *Entrevista con el genio musical: K. Stockhausen*.— Madrid : Turner, 1989.
- TARNEAUD, J. *Précis de thérapie vocale*.— París : Maloine, 1967.
- TEMES, José Luis. *Instrumentos de percusión en la música actual*.— Madrid : Digesa, 1979.
- *Anton Webern*.— Madrid : Círculo de Bellas Artes, 1985.
- TEPLOV, B.N. *Psychologie des aptitudes musicales*.— París : P.U.F., 1966.
- THEVENIN, Paul. *Pierre Boulez- Le pays fertile - Paul Klee*.— París : Gallimard, 1989.
- TOMATIS, A. *El oído y el lenguaje*.— Barcelona : Hogar del Libro, 1990.
- "La voix". En: *La Revue musicale*, n. 250, 1962, pp. 39-57.

- *Vers l'écoute humaine.*— París: Seuil, 1974.
 - *L'oreille et le langage.*— París: Seuil, 1991.
- TRAVERSES (revista). *La voix/l'écoute.*— París, 1980.
- TUBEUF, A. *Le chant retrouvé.*— París : Fayard, 1979.
- TUR MAYANS, Pío. *La educación musical en su dimensión histórica. Filosofía y metodología.*— Barcelona, Universidad de Barcelona, 1983 (resumen de tesis presentada para aspirar al grado de Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación).
- *Reflexiones sobre educación musical: historia del pensamiento filosófico musical.*— Barcelona : Universidad de Barcelona, 1992.
- ULRICHS, Michels. *Atlas de música I.*— Madrid : Alianza, 1982.
- *Atlas de música II.*— Madrid : Alianza, 1992.
- VACCARO, J.M.. "La musique dans l'Histoire du soldat". En: *Les Voies de la creation Théâtrale*, n. 6.—París : CNRS, 1978.
- VALLIER, D. *La rencontre Kandinsky-Schoenberg.*— Caen : L'Echoppe, 1987.
- VALLS GORINA, M. *La música actual. Antecedentes y últimas tendencias. Compositores y falsas vanguardias.*— Barcelona : Noguer, 1980 (Enciclopedia del Mundo Actual n.13).
- *Aproximación a la música.*— Barcelona : Salvat, 1970.
 - *Diccionario de la música.*— Madrid : Alianza, 1971.
 - *La música española después de Manuel de Falla.*— Barcelona : Salvat, 1960.
 - *Para entender la música.*— Madrid : Alianza, 1995.
- VALLS, Juan y RIÑON, Julio F. *La influencia del entorno en la educación.*— Barcelona : Caslas, 1998.
- VARÈSE, Edgard. *Ecrit* (Textos reunidos por Louise Hirbour).— París : Christian Bourgois, 1983.
- "Edgard Varèse". En: *Liberté 59*, n. 5, septiembre-octubre 1959.
- VASSE, Denis. *L'omblic et la voix: deux enfants en analyse.*— París : Seuil, 1974.
- VERA TEJEIRO, A. "El desarrollo de las destrezas musicales". En: *Infancia y Aprendizaje*, n. 45, 1989, pp.107-121.
- *Las aptitudes musicales.*— Madrid :Universidad Complutense, 1985 (tesis doctoral).
 - "Procesamiento de la información musical". En: *Informes de psicología*, n, 5, 1986, pp. 7-21.

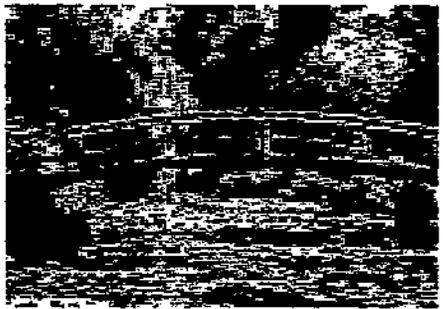
- "Predicción del rendimiento en música. Factores cognitivos y de personalidad".
En: *Revista española de pedagogía*, n. 11, 1987, pp. 227-238.
- "Naturaleza de la aptitud musical". En: *Revista de Musicología*, nº 1, 1988, pp. 171-204.
- "El oído absoluto". En: *Estudios de psicología*, Vol. 49, 1993, pp. 121-126.
- VIENNE, L. *La spiritualité de la voix*.— París : Du Cerf, 1960.
- VILLA ROJO, J. *Juegos gráfico-musicales*.— Madrid : Alpuerto, 1982.
- VIVANCO, Pepa. *Exploremos el sonido*.— Buenos Aires : Ricordi Americana, 1986.
- VIVIER, Odile. *Edgard Varèse*.— París : Le Seuil, 1973.
- VON DER WEID, J.-N. *La musique du XXe siècle*.— París : Hachette, 1997.
- VYGOSTKI, L.S. *Psicología del arte*.— Barcelona : Seix Barral, 1982
- *La imaginación y el arte en la infancia*.— Madrid : Akal, 1986.
- VARIOS. *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*.— Buenos Aires : Guadalupe, 1997.
- VARIOS. *La Educación musical frente al futuro*.— Buenos Aires : Guadalupe, 1994.
- WAGNER, C. *Cómo enseñar a cantar*.— Barcelona : Gustavo Gil, 1970.
- WARNER, B. *Orff-Schulwerk: applications for the classroom*.— New Jersey : Prentice Hall, 1991.
- WEBBER ARONOFF, Frances. *La música y el niño pequeño*.— Buenos Aires : Ricordi, 1971.
- WEBERN, Anton. *Écrits sur la musique*.— París : Lattès, [19-?] .
- *El camí cap a la nova música*.— Barcelona : Antoni Bosch, 1982.
- *Lettres à une amie* .— París : Jean-Claude Lattès, 1980.
- WEBBER ARONOFF, F. *La música y el niño pequeño*.— Buenos Aires : Ricordi, 1974.
- WHITTALL, Arnold. *Music since the first world war*.— [?] : Dent, 1977.
- WILLEMS, E. *Las bases psicológicas de la educación musical*.— Buenos Aires : Eudeba, 1961.
- *El valor humano de la educación musical*.— México D.F. : Paidós Studio, 1989.
- *El oído musical. La preparación auditiva del niño*.— Barcelona : Paidós, 2201.
- *La preparación musical de los más pequeños*.— Buenos Aires : Ricordi, 1966.
- *Educación musical*.— Buenos Aires : Universitaria de Buenos Aires, 1963.
- *El ritmo musical*.— Buenos Aires : Ricordi Americana, 1966.

- WILLS, Peter y PETER, Melanie. *Música para todos*.— Madrid : Akal, 2000.
- WINCKEL, Fritz. *Vues nouvelles sur le monde des sons*.— París : Dunod, 1960.
- "Musique dans l'espace et musique spatiale". En: *Musique en Jeu*, n. 2, 1971.
- WUYTACK, Jos. "¿Puesta al día de las ideas educativas de Carl Orff?". En: *Música y Educación*, año V (i), n. 11, pp. 11-23.
- WYSCHNEGRADSKY, Ivan. *Manuel d'harmonie à quarts de ton*.— París : La Sirène Musicale, 1932.
- "L'énigme de la musique moderne". En: *Revue d'Esthétique*, n. 1/2, 1949.
 - "L'ultrachromatisme et les espaces non octavians". En: *La Revue Musicale*, n. 290-291, 1972.
- XENAKIS, Iannis. *Música, arquitectura*.— Barcelona : Antoni Bosch, 1982.
- *Kéleútha. Ecrits*.— París : L'Arche, 1994.
 - *Arts, sciences, alliages*.— París : Casterman, 1979.
 - *Musiques formelles*.— París : Richard-Masse, 1963.
 - "La voie de la recherche et de la question". En: *Preuves*, n. 177, noviembre de 1965.
- ZAMACOIS, Joaquín. *Teoría de la música*.— Barcelona : Labor, 1976, 2v.
- *Tratado de armonía*.— Barcelona : Labor, 1975 y 1979, 3v.
 - *Temas de pedagogía musical*.— Barcelona : Labor, 1979.
- ZENATTI, Arlette (coord.). *Psychologie de la musique*.— París : P.U.F, 1994.
- *L'enfant et son environnement musical. Etude expérimentale des mécanismes psychologiques d'assimilation musicale*.— Issy - les Moulineaux : E.A.P, 1981.
 - *Le développement génétique de la perception musicale*. — París : C.N.R.S., 1975.
 - "Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX". En: *Comunicación, lenguaje y educación*, n. 9, 1991, pp. 57-70.
- ZUBINI, F. *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*.— Madrid : Alianza, 1993.
- ZULAUF, M. *Les productions mélodiques des enfants d'âge scolaire*.— Lausanne : Facultad de Ciencias Sociales y Políticas, 1993 (proyecto de tesis).
- ZUMTHOR, P. *La letra y la voz*.— Madrid : Cátedra, 1989.

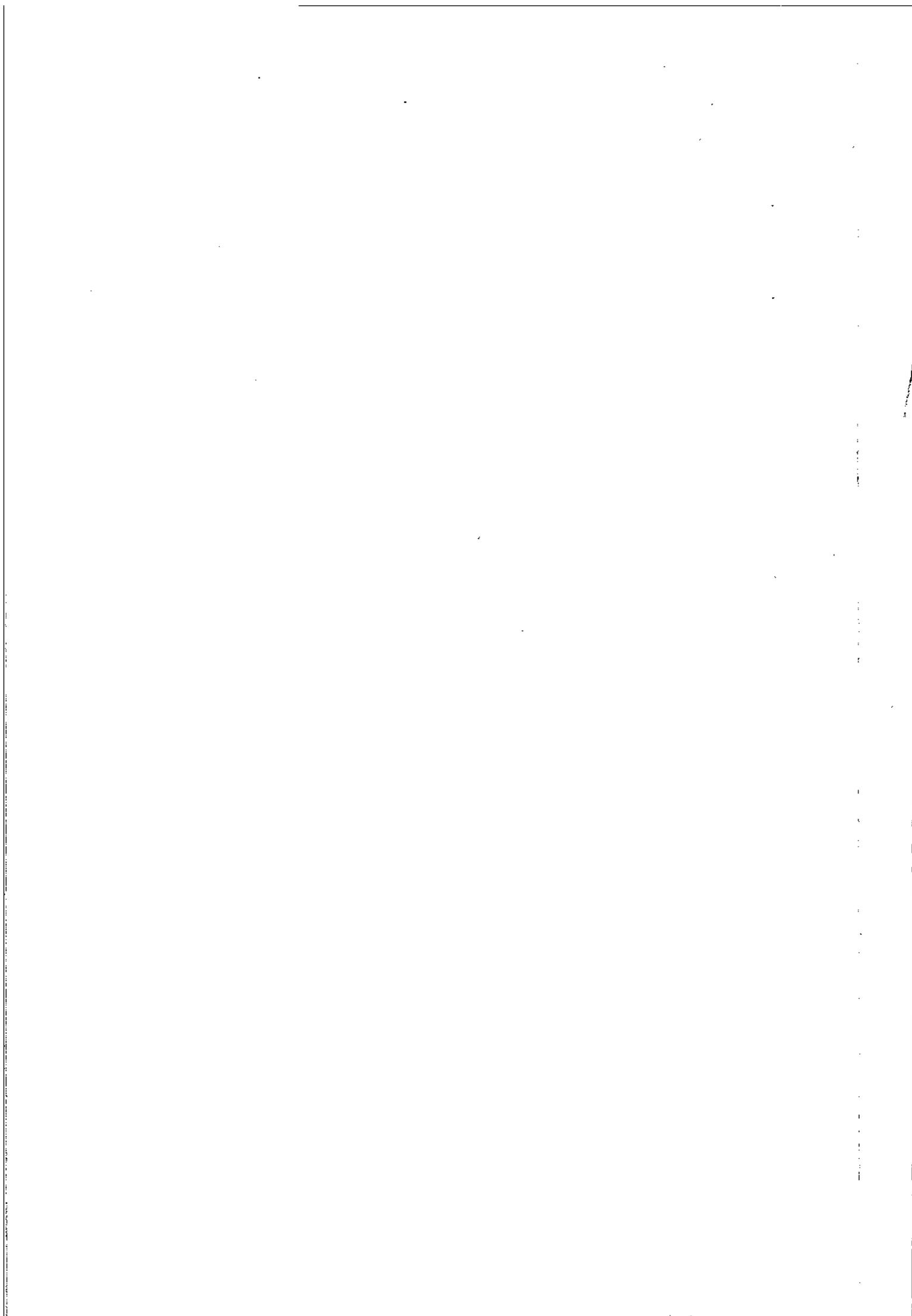
ANEXO

| |  |  |  |  |
|---|---|---|--|---|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |

Cuestionario 1 (modelo para el niño)

| | | |
|---|---|--|
| |  |  |
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |

Cuestionario II (modelo para el niño)



1.- INTERVALOS/AUDITIVO

1.1.- Imitación: Tocando todo el modelo, reproducir

- 1 Semitono Sí No ¿?
- 2 Semitonos Sí No ¿?
- 3 Semitonos Sí No ¿?
- 4 Semitonos Sí No ¿?
- 5 Semitonos Sí No ¿?
- 6 Semitonos Sí No ¿?
- 7 Semitonos Sí No ¿?

1.2.- Memoria: dando modelo, reproducirlo desde diferentes puntos de partida

- 1 Semitono Sí No ¿?
- 2 Semitonos Sí No ¿?
- 3 Semitonos Sí No ¿?
- 4 Semitonos Sí No ¿?
- 5 Semitonos Sí No ¿?
- 6 Semitonos Sí No ¿?
- 7 Semitonos Sí No ¿?

1.3.- Fragmento tonal

- Sí No ¿?

1.4.- Fragmento atonal

- Sí No ¿?

2.- DINÁMICA/INTENSIDAD

Reproducir un efecto de regulador ascendente y descendente.

- Sí No ¿?

3.- TÍMBRICA

Reproducir un modelo vocal tímbrico breve, pero variado.

- Sí No ¿?

4.- RÍTMICO

4.1. -Reproducir un modelo rítmico sencillo y cuadrado.

- Sí No ¿?

4.2. -Reproducir un modelo rítmico irregular y "descuadrado"

- Sí No ¿?

5.- CREATIVIDAD

Improvisar desde una base tonal

- Sí No ¿?

Improvisar desde un planteamiento "atonal/tímbrico"

- Sí No ¿?

Cuestionario III (modelo para el encuestador)

