

A expansión formal como sistema de activación de procesos musicais¹.

Artigo publicado o luns, 9 de xullo de 2007

por Javier M^a López

Partindo dunha experiencia práctica levada a cabo con alumnos de ensino secundario, desenvólvense algunhas consideracións encol das posibilidades de pór en funcionamento un amplo abano de parámetros de linguaxe musical partindo duns elementos sinxelos, sendo estes, a súa vez, quen de realizarse como composicións musicais de seu. Complétase o ensaio con outra experiencia aberta á reflexión.

“A música: totalmente enigmática e totalmente evidente á vez”.

Theodor W. Adorno.

- [Preludio](#)
 - [Tema](#)
 - [Desenrolo. \(Un espacio para a reflexión\)](#)
 - [Reexposición](#)
 - [Coda “beethoveniana”](#)
 - [Cadencia final](#)
-

Preludio.

Crear música na aula ten algo de proxecto, de implementación, de finalización, e de valoración da súa validez pedagóxica. O articulado de tódalas leis educativas tenta recoller multitude de ángulos posibles que “avalen e avalíen” a utilidade de crear e executar música na formación das persoas, abarcando desde cuestións puramente cognitivas ata outras de tipo afectivo, pasando por todo unha sorte de procedementos musicais ou extramusicais.

Xa que logo, a pregunta que queremos formular é: ¿canto tempo debemos empregar, e en que medida débese aplicar a realización de música na aula? ¿Que eficacia posúe como instrumento de formación dos distintos planos da linguaxe musical? A primeira vista, a secuenciación de clase debería outorgarnos a resposta. Non obstante, a experiencia cotiá demostra que a necesidade de pechar unha actividade musical resulta algo “desexadamente imprevisible”. Daquela, coidamos que unha das claves favorecedoras de que na aula de música “se faga música” decote e cun resultado acabado radica na flexibilidade e nas posibilidades de *crecemento* da forma concibida a partires de elementos mínimos, permitindo, deste xeito, unha aplicación diversa dependendo da etapa educativa, pero sen perder o rigor que debería presidir este tipo de actividades. As verbas de Jan LaRue, inda que entendidas desde un punto de vista analítico, son indicativas ó respecto: “...a palabra *crecemento* satisface admirablemente estes requisitos, posto que as súas connotacións inclúen o senso de continuidade expansiva tan característica da música e, ademais, a sensación paralela de conquistar algo permanente (...) *a forma musical é a memoria do movemento*”².

Tema.

Partamos dunha experiencia real. Buscábase practicar a medida de tresillos, confrontada directamente cunha medida a dous, e á vez sacar partido dun pequeno material de catro compases por medio da instrumentación, da repetición ou do contraste. Este material de partida foi o seguinte:



(arquivo de son)

Esta pequena idea valería por sí mesma como pequeno exercicio. Máis, no seu *crecemento*, terminou converténdose no que segue³:

(arquivo de son)

Resulta sumamente doado entender por medio de qué presupostos a peza expandiuse. Os alumnos no seu material de traballo persoal só contaba cós catro compases indicados máis enriba. De feito, no taboleiro da clase a concreción final da forma aparecía baixo este esquema:

Intro. XB/MB + XA/XS ► Aro ► XB/MB+XA+XS+ ✻ CAR (X4) “ ► Intro. XB/MB/XA+TUTTI.

¿Como se chega a esta disposición final? Poderíamos observar tres vectores:

- O tempo. Non se podía exceder de dúas sesións.
- A opción do docente determinou a conformación final en función da anterior premisa.
- A aportación do alumnado consistiu, por unha banda, na incorporación do aro, que a súa vez propiciou a idea de introducción sobre o esquema rítmico base; por outra banda, a voz do carillón que foi ideada por uns alumnos “intuitivamente”.

O que tratamos de considerar é a dispoñibilidade de certos materias para medrar e para ser maleables en función das necesidades de tempo e contexto, sen ter sempre a necesidade “de ter todo escrito”, e sen que iso supuña a perda de rigor e validez dende o punto de vista pedagóxico, como tentaremos de expoñer máis adiante. Claro está que na aula montar pezas onde “está todo escrito e trazado” é moi necesario e conveniente para que o alumnado, entroutras moitas cousas, vivencie como se produce a música en moitos contextos, poñamos por caso a música sinfónica⁴. A nosa proposta intenta facilitar dun xeito áxil a aprendizaxe de procesos concretos mediante a práctica dos mesmos, ou de semellante natureza, posibilitando o seu exercicio frecuente e de maneira diversa.

Desenrolo. (Un espacio para a reflexión).

Inda que o exemplo puidese parecer sinxelo e, por ende, non merecedor de moita máis atención que o antes escrito, non está de máis facer un pequeno desglose (inda que na música toda actúa simultaneamente) dos contidos que estamos a tratar cós alumnos e coas alumnas nunha actividade deste tipo⁵, e que desde logo poden ser tidos en conta como propios do currículo.

- A rítmica.

O problema rítmico da medida que se quere practicar, neste caso a alternancia de grupos de tres con grupos de dous dentro da mesma pulsación. Evidentemente a escritura pode dispoñerse doutro xeito, poñamos por caso



o cal tamén pode resultar práctico como paso previo.

- A lectura.

Evidentemente a lectura como elemento conductor na linguaxe musical sempre está presente.

- Escalas.

A disposición escalar. Utilízase un modo dórico.

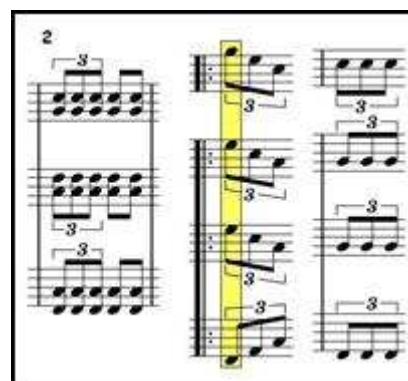


- A interválica.

A adición dos estratos melódicos opera na formación de acordes que son propios do modo (Rem, Mim, FaM...), coa inclusión de 7^{as} e 9^{as} nalgún caso. (Cadro 1). Na introducción e nalgúns compases prodúcese un efecto de harmonía de 7^a e 9^a suspendida (4^a substituindo á 3^a do acorde)⁶. (Cadro 2).

- A instrumentación.

A adición dos distintos instrumentos de placa axuda ó desenrolo da música, inda que se interpreten modelos ritmicamente idénticos, combinando así repetición con contraste de timbres⁷. Como afirma Jos Wuytack, o instrumental Orff propicia a audición musical posto que estes instrumentos desempeñan, dun xeito simple, funcións tímbricas idénticas ás da orquestra sinfónica, sendo moi válidos como medio de activación⁸.



- A progresión melódica.

A consideración do perfil, ascendente ou descendente.



- Forma.

Traballar os aspectos formais tamén resulta interesante. “O recoñecemento da *estructura* dunha obra (entendido) como un aspecto valioso por si mesmo imprime unha certa orientación psicolóxica no proceso perceptivo do oínte”⁹. Poderíamos considerar que coa introducción dos primeiros compases a música adquiriu unha forma tripartita ABA, inda que como apunta Clemens Khün: “Todo esquema demanda unha interpretación correcta para que poidamos comezar a falar. Por se mesmo o esquema non é aínda comprensión: posibilita a comprensión”¹⁰. De feito serían posibles outros enfoques, caso dunha forma continua de A en expansión, considerando esta letra como referente do material de partida.

- Flexibilidade.

En certa maneira, xa se apuntou máis arriba o beneficioso que resulta a posibilidade de flexibilizar o material de partida. Por afondar no item, e a xeito de exemplo, podería facerse unha variación sobre os catro compases introductorios,

(arquivo de son)

e tratar a partir deles varios aspectos musicais, como o transporte interválico, o tritono, ou o “malísimo” que é o uso de intervalos directos de 5^a ou 4^a, ou do “precioso” efecto que producen na primeira polifonía medieval ou nalgunha obra de Debussy.

- Traballo en grupo.

O grupo traballa en conxunto, opina sobre a construción da peza, participa da creación colectiva, interpretando e tamén aportando ideas. Unha das esencias da disciplina.

- Duración.

Podería parecer que este tipo de pezas semellan ser un tanto escasas desde o punto de vista da súa natureza temporal. Máis non debemos esquecer que a brevidade é unha das dimensións creativas da música ligada ó mundo audiovisual, (sintonías, publicidade dinámica...), ou escénico. Serían perfectamente válidas para a súa utilización nas actividades escénicas do centro de ensino, se as houberse.

Reexposición.

A nosa proposta quere enmarcarse na idea de que o ensino da Linguaxe Musical debe mobilizar varios aspectos a carón da posibilidade de concretar unha realización musical autonomamente válida. O enfoque de tantos pedagogos como Orff, Kodály, Bartók, Willens o Hemsy incide precisamente en que a metodoloxía debe elaborarse baseándose directamente na música¹¹. Copland coméntanos que: “É moi importante para todos nós afacernos máis sensibles á música no seu plano puramente musical”¹². Se como apunta David J. Elliot, na maioría das culturas o pensamento non verbal é o que determina as preferencias musicais dos individuos, tamén é certo que para ir máis aló dun estado elemental de escoita requírese botar man de diferentes tipos de aprendizaxe formal ou informal¹³. Xa que logo, a aprendizaxe que podemos desprender da proposta podería encadrarse nos principios da linguaxe musical afastada daquel tradicional solfexo, algo que se fai especialmente necesario nas aulas de formación xeral. Nestes tempos de paso á LOE convén recordar as liñas que neste eido propuña a LOXSE: desenrolo de competencias rítmicas, psicomotoras, auditivas ou expresivas; coñecemento de linguaxes postonais ou atonais; potenciación de creación e improvisación; análise; extensión do repertorio a diferentes estilos; compartir vivencias, entroutras¹⁴.

Coda “beethoveniana”.

Deixamos unha proposta aberta para que cada quen, se así o desexa, tire as súas propias conclusións. Baixo o minimalista título de “Música en Fa Maior pentatónico en 2º modo” implementamos unha actividade de similares características á anterior:



(arquivo de son)

Ofrecemos dúas gravacións da mesma música feita por distintos grupos de alumnos.

Primeiro grupo (arquivo de son)	Segundo grupo (arquivo de son)
------------------------------------	-----------------------------------

a) ¿Como funciona a peza en cada un dos casos? Algúns elementos a ter en conta serían:

- A disposición escalar que da nome a peza.
- A disposición da voz inferior a xeito de “riff” de guitarra eléctrica.
- A valoración dos grados escalares da mesma voz.
- A improvisación sobre estruturas de oito compases.
- A posibilidade de utilizar a voz superior como canon pentatónico.
- A introducción de elementos esóxenos.
- A posibilidade de plasmar unha forma definitiva.
- A posibilidade de elixir unhas dinámica e agónica determinadas.
- As posibles relacións harmónicas entre voces.

b) ¿Están presentes tódolos elementos anteriores na interpretación dos alumnos?

c) ¿Que máis poderíamos aportar pensando na súa integración pedagóxica no currículo?.

d) Unha das interpretacións foi realizada por un grupo de alumnos de Diversificación Curricular¹⁵, mentres que outra correu a cargo dun grupo de 1º de Bacharelato. ¿Podemos supor a cal corresponde cada un dos números?

Cadencia final.

Adorno, ó referirse á arte moderna, incluíndo dentro dela á música, chama a atención sobre o feito de que o aumento de motivos constructivos e racionais veñen de medrar paralelamente á capacidade de asimilación de material externo ó sentido primeiro da creación, conseguindo con el arrincar faíscas de novo senso¹⁶. A pedagogía da Linguaxe Musical pode ser un motivo constructivo máis, externo, que desemboque, máis alá da súa capacidade formadora, en creación musical con determinado sentido estético.

Javier María López Rodríguez

-
- ¹Tódolos exemplos deste artigo son creación do autor.
 - ²LaRUE, Jan: *Análisis del estilo musical*. Barcelona: Labor, 1992, p. 88. Evidentemente Jean LaRue entende o crecemento non coma un simple proceso aditivo, senón como o resultado da coordinación propia da sintaxe musical en diferentes niveis e tamaños.
 - ³Interpretación correspondente a alumnos de 2º de Bacharelato do curso 2003-2004, IES Macías o Namorado de Padrón (A Coruña). A gravación non é de moi boa calidade pero sempre é un recurso insustituible para que os alumnos e alumnas "aprecien" o seu traballo.
 - ⁴Os libros de texto destinados ó ensino secundario soen pasar demasiado rápido sobre elementos da linguaxe musical, dando por feito que, por exemplo, coñecer o punto ou a ligadura implica xa dominalos a un nivel que, na práctica, moitas veces resulta inalcanzable nas pezas musicais que inflan con exceso as súas páxinas. Ademais, coa mesma carga horaria, se pretende asimilar extensos coñecementos de Historia ou Estilo musical. Ver: GUTIERREZ CORDERO, Rosario-CANSINO GONZÁLEZ, José Ignacio: "Música y libro de texto". En: *Música y Educación*, nº 47, 2001.
 - ⁵Convén, de cando en vez, pór o foco sobre a cantidade de conceptos e procesos que se traballan nas actividades da aula de música. É algo que ós profesionais pode resultar obvio, pero que a pais, discentes e demais actores das comunidades escolares pasa moitas veces por ser "nimiedades" dentro do corpo completo dun determinado proxecto educativo.
 - ⁶Sobre a relación entre modalidade e harmonía pode verse: HERRERA, Enric: *Teoría musical y armonía moderna*. Barcelona: Antoni Bosch, 1993, pp. 164-186. Sobre os acordes suspendidos ou, sobre certos acordes con 4^{as} ver: HERRERA, Enric: *Ibidem*, pp.144; ou PERSICHETTI, Vincent: *Armonía del siglo XX*. Real Musical: Madrid, 2003, pp. 95 e ss. Os acordes ó estilo da introducción da peza foron relativamente frecuentes no jazz dos anos sesenta e setenta. Un tema especialmente interesante para esta actividade sería "Maiden Voyage" de Herbie Hancock.
 - ⁷Neste sentido, referencia inestimable, e utilizada incluso excesivamente, é o pouco apreciado polo seu autor "Bolero" de Maurice de Ravel.

- ⁸WUYTACK, Jos - BOAL PALHEIROS, Graça: *Audición musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1996, pp.37-38.
- ⁹SOKOLOV, Alexander S: *Composición musical en el siglo XX. Dialéctica de la Creación*. Granada: Zolller & Levy, 2005, p. 114.
- ¹⁰KÜHN, Clemens: *Tratado de la forma musical*. Barcelona: Labor, 1994, p. 10.
- ¹¹BONAL, Ester - HERNÁNDEZ, Mireia - QUEROL, Elvira: "Como trabajamos el lenguaje musical en la escuela de música municipal de Can Ponsic de Barcelona". En: *Quodlibet*, nº 35, 2006, p. 84.
- ¹²COPLAND, Aaron: *Como escuchar la música*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1994, pp.32-33.
- ¹³ELLIOT, David J: "Musical understanding, musical works, and emotional expression: implications for education". En: *Music Education for the New Millennium. Theory and Practice Future for Music Teaching and Learning*. (David K. LINES Ed.). Blackwell: Oxford, 2005, p. 92.
- ¹⁴ESTÉVEZ VILA, Jaime: "Del solfeo al lenguaje musical". En: *Música y Educación*, nº 42, pp. 91-93.
- ¹⁵Agrupamentos de alumnos con dificultades de aprendizaxe para ós que se realiza un programa específico adaptado, mediante o cal sexan quen de conseguir as competencias básicas da Educación Secundaria Obrigatoria.
- ¹⁶WELLMER, Albrecht: "Música y lenguaje". En: *Eutopías*, vol. 75, 1995, p. 9.