



UNIVERSIDAD DE JAÉN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS Y ESTUDIO PARA LA MEJORA DE
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN
LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS DE LOS
CONSERVATORIOS SUPERIORES Y
PROFESIONALES DE MÚSICA**

**PRESENTADA POR:
SARA MARÍA GARCÍA COBO**

**DIRIGIDA POR:
DR. D. EUFRASIO PÉREZ NAVÍO**

JAÉN, 13 DE MARZO DE 2015

ISBN 978-84-8439-963-6

INTRODUCCIÓN.

ANÁLISIS Y ESTUDIO PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN
DEL PROFESORADO EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS DE LOS
CONSERVATORIOS SUPERIORES Y PROFESIONALES DE MÚSICA
EN PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL Y COMPOSICIÓN MUSICAL

Arte experimental y Composición Musical implican Educación, Formación y Didáctica, teorías, estrategias, investigación y métodos experimentales. La ciencia que tiene como objeto de estudio la educación, es la denominada Pedagogía; consideramos la Formación como objeto de estudio en ella, siendo Educación y Formación vocablos sinónimos en el contexto, pero no por ello deja de existir debate para indicar que en ambos términos existen diferencias. Así, la Pedagogía Crítica tiene la función de formar a ciudadanos críticos, activos y participativos, basada en los postulados de K. Marx y, con posterioridad de T. Adorno, J. Habermas...; John Dewey (2004) sostiene que la actividad es la característica predominante en el individuo, proyectada en la escuela experimental que definen las teorías de la corriente activa... La disciplina científico-pedagógica que tiene por objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje es la denominada Didáctica: se ocupa de los métodos, técnicas, estrategias y recursos de la enseñanza, destinados a plasmar

en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas. Se define como una disciplina teórica, histórica y política. Tiene su propio carácter teórico porque responde a concepciones, creencias y teorías sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber, la ciencia; es histórica ya que sus propuestas responden a momentos históricos específicos; política porque su propuesta está dentro de un proyecto social (F. Díaz Barriga, 2005). Cabe destacar que esta disciplina es la encargada de articular la “teoría” con la “práctica”, vinculada a otras disciplinas pedagógicas como Organización Escolar, Orientación Educativa..., la Didáctica pretende fundamentar y regular los “Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”. Necesarios en lo que va a ser el PROCESO-CREATIVO-APRENDIZAJE EN ESTA INVESTIGACIÓN, marcado fundamental y distintivamente por la emergencia en el propio proceso del artista... profesor de música e investigador, así como del resto de los participantes en ella, siendo el proceso de creación tan importante, si cabe, como el producto creado (N. Robinson, citada por E. Eisner, 2005:51).

“La Formación del profesorado, modo natural de ser y asumirse como tal; por ello, cuando cada docente y sus alumnos descubren la riqueza profunda que dimana de cada aula y centro, como marcos de interrogación, cultura y modos de cuestionarse a sí mismo, encuentran en la interacción y el diálogo profundo con el otro un rico manantial de reflexión y construcción del conocimiento” (A. Medina & M. C. Domínguez, 1991). Con la formación, como desafío permanente de la capacidad humana, en ello buscamos afianzarnos en nuestro propio estilo de pensamiento y

acción educativa, un reto permanente a fin de responder a las continuas y cada vez más complejas demandas de los estudiantes en su ser personal y en su interacción social. Pero es la “participación” y no sólo la “colaboración” del profesorado y de los estudiantes en el Proceso de Creación e Investigación lo que conlleva la “experiencia” en la acción de aprendizaje y en la propia investigación para conseguirlo = Investigación en la acción educativa. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, en la MÚSICA EXPERIMENTAL, nos lleva a la Experimentación en el Arte Musical: Métodos Experimentales en las Vanguardias Musicales del siglo XX; es el eslabón que conforma lo que es el NÚCLEO de la INVESTIGACIÓN para la mejora de la formación del profesorado de enseñanzas musicales en el MODELO DE INVESTIGACIÓN PENSAMIENTO DEL PROFESOR, configurado este núcleo en cuatro cuestiones presentadas en la parte específica de la investigación que se recoge en las entrevistas.

La experimentación en la música necesita de la sociedad tecnológica y exige al profesorado un modo singular de asumirla y de trascenderla. Esperamos que el profesorado supere el poder de la tecnología, adaptándola a su enseñanza y a las investigaciones, dominando sus excesos, recordando sus efectos positivos y negativos, situándose ante ella sabiamente, con intuición e intencionalidad. Proponemos la formación crítica e innovadora del profesorado para que intervenga y asuma críticamente las reformas como agente activo en la transformación del “entorno” y del “aprendizaje” mediante la investigación en la “acción de”: SONIDO, EXPERIMENTACIÓN Y CREACIÓN.

Considerar esta investigación en las reformas y cambios introducidos por las innovaciones educativas, respecto a currículum..., especialidades, métodos y modelos educativos en las enseñanzas musicales, un mayor número de asignaturas en los Conservatorios Profesionales debido a las necesidades del currículum y a nuevas especialidades en el Conservatorio Superior, entre otras, Fundamentos de Composición... Pedagogía Musical... Interpretación Musical...

Por otro lado, la realización de esta tesis doctoral parte de los antecedentes en mis estudios de música en las especialidades de Fundamentos de Composición y de Piano como instrumento principal y de violín como segundo instrumento, y el TFC, trabajo tutelado sobre “Indeterminación Musical” en el Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada; Máster en “Historia y Ciencias de la Música”, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Historia y Ciencias de la Música, Universidad de Granada con el trabajo tutelado de iniciación a la investigación “Música y multiculturalidad”. Así como la experiencia profesional docente en las enseñanzas musicales, en el centro profesional de música, “Scaem” de Granada, en el Conservatorio Profesional de Música "María de Molina" de Úbeda, Jaén; y en la actualidad, profesora de Fundamentos de Composición en el Conservatorio Profesional “Ramón Garay”, Jaén.

La formación del profesorado de música cambió a partir de la LOGSE (1990), configurándose con la LOE (2006) y la LOMCE (2013). Desde esta perspectiva de cambio, los docentes en enseñanzas musicales disponemos de un grado de

emancipación que nos permite iniciar y desarrollar proyectos e investigaciones basados como en este caso en la experimentación musical para un aprendizaje, enfocado a mejorar los contextos, la creatividad, experimentación y currículum musical.

De ahí planteamos abordar el tema “Formación del Profesorado en Música” por la transcendencia que tiene en la práctica y teoría docente.

Con esta investigación se pretende aportar información que nos permita un acercamiento a la comprensión de la actividad docente en los Conservatorios. Por lo que su objetivo es identificar modelos y métodos de formación del profesorado que se requieran para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones musicales, así como dar información a los docentes sobre su trabajo como profesor y artista musical.

Considerar la relación entre teorías pedagógicas e implícitas y creencias en la enseñanza del profesorado en general y del profesorado de los Conservatorios en particular. ¿Cuáles son las teorías implícitas y creencias del profesorado y de los estudiantes de enseñanzas musicales?.

La investigación acerca de la enseñanza en general data de varias décadas. En los años treinta del siglo pasado se realizaron investigaciones acerca de este proceso en el ambiente del aula y tal interés tuvo continuidad durante muchos años, alcanzando un auge en los años setenta sobre dos temas principales, pensamiento del profesor y

procesos creativos; época en la que se generaron replanteamientos importantes en los aspectos epistemológicos, paradigmáticos o teóricos y en la metodología. La actividad investigadora acerca de esta temática se incrementó en las décadas siguientes, enriqueciéndose con la incorporación de diversas disciplinas y corrientes científicas que se han sumado a la pedagogía, psicología, sociología, antropología, etnomusicología..., filosofía de la educación y el arte.... El estudio de la enseñanza ha sido abordado también desde diversas perspectivas y enfoques de las ciencias sociales, con una cierta variedad metodológica, confirmada en una conjunción de enfoques y valoraciones descriptivas.

0.1. Justificación de la investigación.

En este campo confluyen temas en una gran variedad. Se incluyen estudios acerca de profesiones académicas, trayectorias, identidad docente, interacción en el aula, políticas institucionales para la docencia musical, evaluación de los procesos formativos del profesorado...

El pensamiento del profesor en la teoría y en la práctica didáctica es especialmente estudiado en el ámbito de la enseñanza en un proceso de investigación y creación: para un mejor aprendizaje del profesorado y los estudiantes. Al final del siglo pasado ha surgido un reconocimiento por el profesorado, aunque no siempre el diseño de políticas educativas resaltan su figura y la necesidad de programas de formación docente y de estudios empíricos acerca de su trabajo.

Las teorías de enseñanza han sido consideradas, por la mayoría de los estudiosos del tema, como un sistema de referencia para el desarrollo de esta actividad profesional; por tanto, su importancia en el trabajo cotidiano de los docentes se ha considerado fundamental, aunque existe escasa evidencia empírica que relacione este sistema referencial con la actuación de los profesores en el aula.

Teoría-práctica-teoría. Su estudio ha estado enmarcado en el modelo de investigación denominado “Pensamiento del Profesor” en música, filosofía, literatura, matemáticas, arte..., considerando la práctica experiencia en la acción de aprendizaje, investigación.

El estudio de las estrategias de enseñanza en la educación musical media y superior se ha planteado en numerosas ocasiones vinculado a los *Procesos de Enseñanza-Investigación – Aprendizaje*, y *Pensamiento del Profesor*.

Una versión o variación sobre *La Consagración de la Primavera* de I. Stravinsky o *Cincuenta y ocho versiones* sobre las *Meninas* de Velázquez, realizadas por Picasso, no es más que una “experimentación”, buscar, jugar, inventar sobre la obra de Stravinsky o Velázquez. Considerar variables, interrogantes... para describir y valorar nuestros propios descubrimientos sobre la teoría y la práctica en la obra de este inigualable compositor, conformando nuestras propias teorías y cómo ponerlas en práctica mediante el acto o acción didáctica. Se busca “saber hacer”, experimentar con obras musicales, el sonido, la partitura, el argumento... y con nuevas tecnologías para crear música. La información reunida en esta investigación puede emplearse como

contribución a un conjunto de elementos para un diagnóstico acerca del trabajo docente. Este se considera indispensable para delinear políticas institucionales acerca de la formación de profesores.

A nivel individual esta investigación pretende ser un componente de feed - back para los docentes sobre su trabajo profesional artístico y musical. En el aspecto teórico, puede resultar de utilidad para analizar la articulación conceptual de los términos teorías implícitas de enseñanza y estrategias de enseñanza y finalmente, en lo metodológico, la complementación de métodos, técnicas y datos y su valoración en una interpretación triangular de los resultados señalan el interés para futuros trabajos acerca del tema.

Reflexionar sobre el sentido de la educación musical en el entorno más inmediato. ¿Qué estrategias y métodos se pueden utilizar en la investigación para un mejor aprendizaje de la enseñanza musical?, ¿Qué y cómo enseñar?, y la importancia del proceso didáctico en el aprendizaje.

El punto de partida de esta reflexión lo constituyen las siguientes ideas: la música expresada mediante sonidos es una manifestación consustancial de la naturaleza humana que se produce en todas las organizaciones sociales y culturales; la música, un lenguaje que facilita la socialización de los individuos y les implica en el uso de un sistema expresivo único. Presenta un carácter interdisciplinar y multicultural; la música, un lenguaje creativo presente en la vida cotidiana, un juego perenne entre

“sonido” y “silencio”; todo ser humano posee unas actitudes musicales que le permiten participar activamente, de un modo u otro en un acto o Acción- Musical: “hacer”-“sentir”-“pensar”-.

La consideración del lugar que ocupa la música en el curso vital del ser humano y la propia concepción de lo que se considera o no “música” es una cuestión que se ha respondido de múltiples maneras a lo largo de la historia. Esta conceptualización ha estado siempre influenciada por distintas -y a veces contrapuestas- concepciones filosóficas, por creencias mágicas y religiosas, o por tendencias estéticas, entre otros elementos, que han determinado la interacción del ser humano y el sonido a lo largo de la historia. Al margen de distintas concepciones, lo que se hace evidente es que la emisión de sonidos producida con algún tipo de intencionalidad expresiva o comunicativa es un hecho consustancial de la naturaleza humana; esencias, formas innatas, fenómenos intuitivos...; Sartre considera respecto a estas “esencias”, que “están” porque antes “existen”, haciendo acopio de su filosofía, el Existencialismo, y de la filosofía fenomenológica y transcendental de E. Husserl, experiencia e intuición, considerada esta última como conciencia e intencionalidad.

La música expresionista representada por J. Cage, llevada a su máxima experimentación, transfiere la conciencia y la intencionalidad del artista a la experimentación con el sonido y el silencio; y A. Kaprow, alumno suyo, propone al respecto que: *la sofisticación de la conciencia de las artes es tal que el módulo lunar LM constituye un ejemplo superior a todos los esfuerzos escultóricos contemporáneos.*

Que la retransmisión del intercambio verbal de los astronautas con todas sus distorsiones de sonido, pitidos e interrupciones de comunicación superó a la música electrónica que podemos escuchar en las salas de conciertos (2007). Robert Morris construyó una pequeña caja gris, de su interior salían ruidos apenas audibles de sierras y martillos. Se titulaba *Caja con sonido*, de su propia construcción (A. Kaprow, 2007). La música, producto del comportamiento de grupos humanos, tanto si son formales como informales: es “sonido humanamente organizado”, expresión acuñada por el etnomusicólogo británico J. Blacking a raíz de sus estudios acerca de las manifestaciones musicales de las tribus vanda del sur de África. La actividad musical en el ser humano ha sido estudiada desde diversas especialidades científicas: los avances y los descubrimientos en los campos de la antropología, la biología, la medicina, la psicología o la sociología no han hecho sino corroborar y ampliar el conocimiento sobre la existencia de actitudes y aptitudes estrictamente humanas hacia el sonido, lo mismo si este sonido es producido por el propio individuo como si se recibe del entorno. La música es pues un fenómeno innato en el ser humano: está presente de forma natural y acompaña a la humanidad en los acontecimientos de su ciclo vital; es así que la metodología utilizada en esta investigación está dentro de las valoraciones cualitativas de la filosofía fenomenológica y existencialista.

0.2. Música, naturaleza y sociedad

La enseñanza musical no solo se proyecta en el contexto académico, sino que es necesario localizar su emanación en la naturaleza por ser esencia en nuestras vidas. En

las sociedades más primitivas, los etnomusicólogos descubren cómo la música se aprende en el mismo contexto social en el que viven los sujetos (Small, 1989; Blacking, 1994). La música, pues, no sólo se enseña, sino que progresivamente va formando parte del legado de saberes que la colectividad transmite de generación en generación. En las sociedades más desarrolladas, y particularmente en la cultura occidental, el lenguaje musical se ha hecho, por un lado, más complejo, mientras que, por otro, en ocasiones ha perdido su presencia en la vida cotidiana. La educación musical pasa a ser, entonces, una necesidad, tanto para asegurar la transmisión de un determinado sistema de comunicación como para el desarrollo de las aptitudes y actitudes individuales que inciden sobre la educación integral del ser humano.

La persistencia del hecho o acción musical como indisociable de la vida cotidiana permite que los individuos tengan acceso, de alguna manera, a una educación musical ligada a las formas de expresión propias de su entorno. Este fenómeno, desde una perspectiva educativa, se ha definido como *proceso de enculturación*, y se refiere a la influencia que el entorno más próximo ejerce sobre el desarrollo de determinadas capacidades y habilidades de los seres humanos -y en particular niños y adolescentes- como miembros de una colectividad. El etnomusicólogo E. Jorgensen (1997), en una discusión sobre el significado de diversos términos relacionados con el campo de la educación musical -socialización, enculturación o aculturación,...- aporta la siguiente reflexión: La enculturación musical implica comprender el lugar de la música en y a través de la cultura y también la cultura en y a través de la música. Llegar a

comprender la cultura de sí mismo es lo mismo que adquirir la sabiduría, captar de forma holística un cuerpo de conocimiento y una comprensión de las interrelaciones entre unos aspectos y otros. Es necesario, por tanto, estudiar música mediante el análisis y la interpretación de obras musicales, analizando y entendiendo los contextos sociales, políticos, económicos, filosóficos, artísticos, religiosos y familiares donde tienen lugar la acción musical, la experimentación musical. Esta visión implica abordar un enfoque contextual e interdisciplinar de la música y la integración de este conocimiento con el resto de la experiencia vital.

Sucede que, hasta cierto punto, se produce una adquisición de hábitos y un cierto desarrollo de capacidades musicales, propiciadas desde el entorno inmediato, con independencia de la intervención de una intencionalidad educativa específica. El desarrollo de habilidades rítmicas, melódicas y armónicas que se inicia en la primera infancia, la manifestación de una sensibilidad frente a los estilos musicales o la adquisición del sentido tonal aparecen íntimamente relacionados con el desarrollo de los individuos por el simple hecho de estar inmersos en los contextos -familia, sociedad, cultura- en los cuales hay una presencia de manifestaciones musicales.

Los vínculos entre la música y el ámbito emocional. Han sido ampliamente debatidos por parte de músicos, filósofos, teóricos del arte, psicólogos y plantea problemas y cuestiones que surgen de la concepción misma de la naturaleza del fenómeno artístico general y del musical en particular. Así pues, mientras que para algunos autores, la emotividad se desprende de la propia esencia sonora del fragmento musical, para

otros está relacionada por las condiciones individuales del oyente que la percibe, y en especial, con el significado que cada sujeto le otorga (Hargreaves, 1998).

El educador musical debe, por tanto, conocer el valor que la música adquiere en el contexto social en el que desenvuelve su labor, contexto en el que se han desarrollado formas particulares de expresión musical que están íntimamente relacionadas con costumbres, tradiciones, mitos, leyendas y creencias ancestrales que, en muchas ocasiones, están también íntimamente relacionadas con un sistema de lenguaje verbal, formando una red social que C. Geertz define como interaccionismo simbólico.

Pero este conocimiento no puede excluir, al mismo tiempo, una profunda reflexión acerca de nuevos usos y costumbres que la música ha alcanzado a raíz de los cambios de la sociedad actual, así como de los valores que determinados estilos representan para sus jóvenes alumnos, ni puede ignorar la diversidad de formas expresivas que conviven en su entorno, como consecuencia de la acción de los medios de comunicación y, cada vez más, por la coexistencia de personas de orígenes muy diversos que aportan su peculiar manera de hacer y de percibir la música a la sociedad que los acoge, produciéndose fusiones de estilos musicales y dando lugar a nuevas formas musicales como el jazz, la música pop, el flamenco...

En definitiva, la multiculturalidad que vivimos hace que se produzcan intercambios musicales en espacios culturales y académicos. Surgen así estrategias musicales y hace que nos preguntemos por ejemplo, sobre la "ópera en la calle", acontecimiento que se da en ciudades como Barcelona o Valencia. Nos preguntamos, ¿realmente las personas

de orígenes muy diversos pueden comprender esta música y puesta en escena propia de la sociedad occidental?. Igualmente nos podemos hacer la pregunta sobre danzas y músicas propias de otras culturas como la hispanoamericana o africana. ¿Podemos entender qué nos comunica la cultura dogón -Malí-, lo que están expresando en sus danzas, música, máscaras, pintura...? o comprendemos una experiencia musical como el *Rey León*, o la representación y experiencia musical que acontece en una puesta en escena del Teatro Oscuro, como puede ser *Alicia en el país de las maravillas*, propio éste en sus orígenes de la cultura china y que hoy se representa en muchos de nuestros parques temáticos infantiles; en la actualidad Praga lo considera una tradición de su patrimonio cultural y artístico. Las respuestas estarán en los análisis profundos de lo que quiere expresar cada cultura a través de la música o cada música a través de la cultura, pero por encima de todo esto nos une la comprensión innata que la música y las artes en general, poseen sobre los seres humanos que hace que nos gusten determinados acontecimientos, formas, sonidos y danzas musicales presentes en la naturaleza y en la sociedad, aun sin saber nada de ellos o de sus propuestas culturales.

Para el antropólogo del estructuralismo social por excelencia, L. Strauss (2004), la música tiene la capacidad de llevarnos más allá de nosotros mismos y de nuestro pequeño espacio y tiempo.

0.3. División y síntesis de la investigación

Este estudio o investigación está estructurado en dos partes: Marco teórico y marco experimental.

I.- Marco Teórico: delimitación conceptual, revisión histórica del tema, tendencias actuales, estudios referentes, teorías educativas, modelos de formación del profesorado, implicaciones didácticas, métodos para el aprendizaje, la multiculturalidad y la etnomusicología, el desarrollo de la formación artística musical... y síntesis metodológica de la investigación.

II.- Marco Experimental: procesos de investigación, cuestiones, contextos e instrumentos de investigación, encuestas y entrevistas; metodología cuantitativa - cualitativa - artístico musical. Análisis de datos, exposición de de resultados. Valoración en interpretación comparativa y descriptiva de los resultados. Para finalizar con conclusiones respecto a las cuestiones de investigación, perspectivas de futuro e implicaciones educativas. Referencias bibliográficas y apéndices.

La música, sus características, formas musicales, probabilidades tímbricas y expresivas, diferentes puestas en escena, teatro, ópera, musicales, danzas, rituales, conciertos... pretende el conocimiento de las técnicas y procedimientos de creación y apoyo de procesos musicales, desarrollar actitudes y estrategias creativas que potencien la interdisciplinariedad en la música. Demostrar la capacidad de la composición musical para integrar arte, tecnología y ciencia de forma flexible y su adaptación a entornos múltiples y cambiantes. Considerar la formación del profesorado de enseñanzas

musicales en las nuevas tecnologías. La formación impartida al personal docente tiende a ser una formación separada que lo aísla de las demás profesiones. Los cambios vertiginosos que se están dando a nivel mundial y europeo, y en nuestro país, con nuevos retos que se nos presentan en el campo educativo y más aún cuestionar desde qué modelo está prefijado nuestro personal docente y hacia donde queremos ir.

Una propuesta partiendo de los antecedentes históricos para luego profundizar en un modelo humanístico que nos ayude a desarrollar de forma integral a las personas cuya vocación se desenvuelven en la aula, formando a otros, ya que los distintos modelos permiten explicar y a su vez potenciar, la actuación de los seres humanos de una manera particular en diferentes escenarios de la sociedad y específicamente en el campo educativo musical. En una sociedad, la enseñanza en general y, en particular la artística musical forma parte del desarrollo económico y es uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Además es el principal instrumento de transmisión de la experiencia cultural, artística y científica acumulada por la humanidad.

Considerar que el debate a partir de las reformas podría abrir a los docentes a la necesidad de un cambio de actitudes, hacerlos reflexionar y profundizar en la demanda social y concreta de cada entorno, motivarlos a investigar en las diferentes alternativas pedagógicas, incentivarlos a compartir las experiencias y a dejarlos transitar por un punto de utopía que les permitiera aunar sensibilidades valorativas y culturales, para poder recoger lo mejor de la diversidad que cada persona aporta.

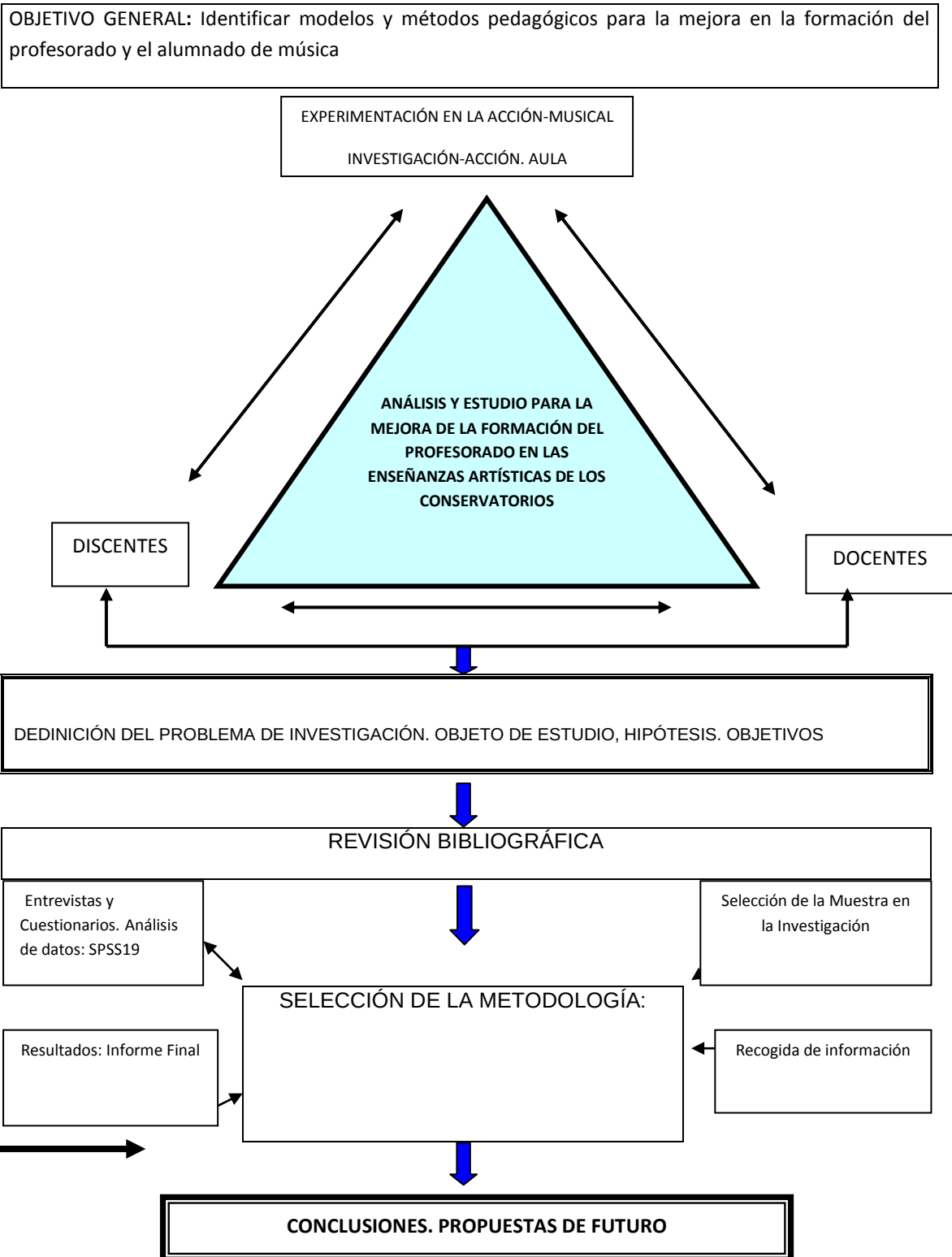
¿Cuáles podrían ser las teorías en la formación del profesorado?, ¿y los distintos enfoques y modelos educativos?, ¿qué práctica reflexiva?, ¿qué colaboración?, ¿qué participación?, ¿qué experimentación, dónde y con qué experimentar?, ¿en qué modelo quiero investigar?, ¿cuál es el método?, ¿con qué intención y qué utilidad?. Son algunas de las reflexiones y preguntas que podemos hacernos.

Se trata de un tema que refleja diversas épocas que nos darán luz para crear o recrear un modelo nuevo o traer a la actualidad otras alternativas o modelos para la formación del docente. Las orientaciones adoptadas a lo largo de la historia en relación con la formación del profesorado se encuentran determinadas por los conceptos que en cada momento han prevalecido en torno a las instituciones de enseñanza y el currículum...

La teoría de la enseñanza y la teoría de la formación del profesorado estaría como considera A. Medina (1989) *en una permanente implicación recíproca* ya que a partir de ello se define la función del profesor como profesional que ha de actuar en el centro educativo.

En el propósito del estudio sobre formación del profesorado en música viene contenida su finalidad en un Objetivo General: Identificar modelos y métodos pedagógicos para la mejora en la formación del profesorado de los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música.

CUADRO: SÍNTESIS METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN. Adapatado de E. Pérez Navío (2008)



I PARTE : MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES Y SUPERIORES DE MÚSICA. LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA MUSICAL E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

1.1. COMPETENCIA MUSICAL, ARTÍSTICA Y CULTURAL. LA DOCENCIA Y ESPECIALIDADES EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA

Competencia artística. El concepto de currículum ha experimentado una evolución que va desde una significación centrada en los contenidos hasta intentar servir de orientación práctica del proceso de enseñanza – aprendizaje. Se centra en la práctica desde la teoría y da orientaciones y recomendaciones sobre el “qué”, “cómo” y “cuando” actuar. La reforma que introdujo la LOGSE (1990) y, posteriormente, la LOE (2006) recoge las bases para una educación multicultural.

El término competencia hace referencia a aprender los conocimientos necesarios que habiliten para ser un buen profesional y llevarlos satisfactoriamente a la práctica, demostrando una actitud adecuada (saber + saber hacer + saber ser).

Desarrollar competencias individuales y sociales del razonamiento lógico, juicios razonables y actitudes de apertura y diálogo –receptiva- que denotan flexibilidad y autodominio (A. Medina y C. Domínguez, 1989).

La Competencia Cultural y Artística desarrolla la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, así como la utilización de recursos para realizar creaciones propias. Se pretende conseguir habilidades de pensamiento

divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, potenciando el interés por participar en la vida cultural y la conservación del patrimonio artístico.

Para H. Gardner (1993) existe la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales que contribuyan al desarrollo paralelo de todas las potencialidades del ser humano. La inteligencia musical influye en el desarrollo emocional, espiritual y cultural del ser humano.

Para Lévi-Strauss (2004), la música tiene la capacidad de llevarnos más allá de nosotros mismos, de nuestro pequeño espacio y tiempo.

Los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1997 lanzaron un Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (*PISA*). El objetivo de PISA es identificar cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad. A finales de 1997, la OCDE inició el Proyecto DeSeCo con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave.

Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con PISA, reunió a expertos de una amplia gama de disciplinas para que trabajaran con actores y analistas políticos para producir un marco relevante a las políticas. Los países miembros de la OCDE pudieron contribuir a sus propios puntos de vista para informar el proceso. El

proyecto reconoció la diversidad de valores y prioridades a lo largo de países y culturas, pero identificó también desafíos universales de la economía global y la cultura, así como valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes. Una competencia es una “combinación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que activa el sujeto humano para comprender y actuar ante situaciones complejas de la vida personal, social y profesional” (DeSeco, 1997).

Las competencias en la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) y Reales Decretos 1513 y 1631

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

Las competencias en la LEA (Ley 17/2007, de 19 de diciembre, de Educación de Andalucía) y Decretos 230 y 231

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia en razonamiento matemático
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural
4. Competencia digital y tratamiento de la información
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea la Competencia Cultural y Artística (CCA) supone:

Conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico.

Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura. Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a

la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad —la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean—, o con la persona o colectividad que las crea.

Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a *la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte* y otras manifestaciones culturales,

como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades. (BOE de 5 de enero de 2007).

*Exigencias en la **organización escolar**:*

- Necesidad de que los centros asuman y desarrollen la autonomía pedagógica
- Colaboración del profesorado y trabajo en equipo.
- Importancia del liderazgo pedagógico y organizativo de los equipos directivos.
- Participación de los distintos miembros de la comunidad educativa.
- Utilización flexible y planificada de los espacios.
- Integración de la biblioteca en los procesos de enseñanza– aprendizaje.
- Ídem de las TIC.
- Flexibilidad de los tiempos.
- Apertura de los centros al entorno.

*Exigencias para la **formación del profesorado**:*

Para algunos investigadores habría que replantear:

- la formación, • la selección, • el perfeccionamiento del profesorado

El rol del docente se proyecta en dos grandes ámbitos:

- la construcción y desarrollo de los procesos de aprendizaje, • la construcción y desarrollo de la ciudadanía

1.1.1. LEYES DEMOCRÁTICAS EN LAS QUE SE CONFORMA LA COMPETENCIA MUSICAL Y ARTÍSTICA

ANTECEDENTES : EL DECRETO DE 1966 Y LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970.

DECRETO 2618/ 1966, 10 DE SEPTIEMBRE:

En el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre (BOE de 24 de octubre), se establece la Reglamentación General de los Conservatorios de Música. Con este Decreto se da un paso importante en la reorganización de los Conservatorios teniendo en cuenta las modernas orientaciones en la organización de los mismos. Se mantiene tres categorías de Conservatorios -Superiores, Profesionales y Elementales-, se buscan estrategias encaminadas a despertar en el alumnado el interés por la música, los exámenes de final de curso se hacen con Tribunal. Se potencia la Inspección de los mismos por parte del MEC con la Inspección General de Conservatorios. Este Decreto supuso un gran avance y ha estado vigente hasta la aparición de la LOGSE (1990).

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. LGE. 1970.

La LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, Ley 14/1970 supuso el inicio de la superación del gran retraso histórico que aquejaba al Sistema Educativo Español.

Las Enseñanzas Artísticas en la LGE/1970, aparecen contempladas en los artículos 16 “En la Educación General Básica la formación se orientará a la adquisición... de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje... a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística...” y art. 24, donde se refiere a la “...Formación estética, con especial atención al Dibujo y a la Música”.

LEYES DEMOCRÁTICAS QUE CONFORMAN LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA: LOGSE (1990), LOE (2006) Y LOMCE (2013).

LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO. 1990. LOGSE.

En las enseñanzas musicales el gobierno fija los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico y garantiza la cualificación de los futuros profesionales.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOGSE.

ENSEÑANZAS MUSICALES:

Dedicaba el Título II a las Enseñanzas de Régimen Especial: Enseñanzas Artísticas y las Enseñanzas de Idiomas.

“Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño” (art. 38).

- Las enseñanzas de música y danza comprenderán tres grados:

a) Grado elemental, que tendrá cuatro años de duración.

b) Grado medio, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno.

c) Grado superior, que comprenderá un solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de estas enseñanzas.

- Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de música y danza será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. 2006, LOE.

Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

La Ley Orgánica de Educación dedica el capítulo VI a las enseñanzas artísticas:

- a) Las enseñanzas elementales de música y de danza.
 - b) Las enseñanzas artísticas profesionales. Tienen esta condición las enseñanzas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño.
 - c) Las enseñanzas artísticas superiores. Tienen esta condición los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño, de artes plásticas: cerámica, vidrio.
- Se crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas
 - Las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria

Enseñanzas artísticas superiores (art. 54): Los estudios superiores de música y de danza se organizarán en diferentes especialidades y consistirán en un ciclo de duración variable según sus respectivas características.

Los estudios superiores de música y de danza se cursarán en los conservatorios o escuelas superiores de música y danza y los de arte dramático en las escuelas superiores de arte dramático. Las Comunidades Autónomas y las universidades de sus respectivos ámbitos territoriales podrán convenir fórmulas de colaboración para los estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.

LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, BOE de 10 de diciembre.

Se consolidan las enseñanzas artísticas y musicales. Podemos apreciar que continúa en la línea iniciada por las anteriores leyes y va modificando determinados aspectos de la LOE (2006).

... Artículo Cuarenta y dos. El apartado 3 del artículo 54 queda redactado de la siguiente manera: “3. Los alumnos y alumnas que hayan terminado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrán el Título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del Título Superior de Música o Danza.”

LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA (LEA. LEY 17/2007, de 10 de diciembre, BOJA de 26 de diciembre). Dedicar el Capítulo VI a las enseñanzas artísticas y crea el Consejo Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores como órgano colegiado de consulta y asesoramiento de la Administración educativa y de participación en relación con estas enseñanzas.

ESPECIALIDADES DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA

Acordeón, Arpa	Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Instrumentos de púa,
Bajo eléctrico	Oboe, Órgano
Cante flamenco, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo	Percusión, Piano
Dulzaina	Saxofón
Fagot, Flabiol i Tamborí, Flauta travesera, Flauta de pico	Tenora, Tible, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Txistu
Gaita, Guitarra, Guitarra eléctrica, Guitarra flamenca	Viola, Viola da gamba, Violín, Violoncello

NORMATIVA BÁSICA CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA

REAL DECRETO 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 20-1-2007)

DECRETO 241/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en Andalucía. (BOJA 14-9-2007)

ORDEN de 25-10-2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía. (BOJA 15-11-2007)

ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE GRADO EN MÚSICA. ANDALUCÍA

Decreto 260/2011

El plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía viene regulado en el Decreto 260/2011, de 26 de julio.

Las distintas materias, organizadas en asignaturas, las prácticas externas, si las hubiera, y el trabajo fin de grado suman:

En la especialidad de Composición, 206 créditos; en la especialidad de Dirección, 198 créditos; en la especialidad de Flamenco, 216 créditos; y en las especialidades de Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y gestión y Sonología, 202 créditos.

Los créditos restantes, hasta completar los 240 establecidos para las enseñanzas del Grado, corresponden a asignaturas optativas, que desarrollen contenidos cuya finalidad sea la de actualizar, completar o ampliar la formación del alumnado. Dichas asignaturas optativas serán establecidas por los centros docentes.

RED DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES: CONSERVATORIOS SUPERIORES. ANDALUCÍA.

PROVINCIA	MÚSICA	DANZA	ARTE DRAMÁTICO
Córdoba	C.S.M. "Rafael Orozco"		Escuela Superior de Arte Dramático
Granada	Real C. S. M. "Victoria Eugenia"		
Jaén	Conservatorio Superior de Música (C.S.M.)		
Málaga	C. S. M.	Conservatorio Superior de Danza	Escuela Superior de Arte Dramático
Sevilla	C. S. M. "Manuel Castillo"		Escuela Superior de Arte Dramático

NÚMERO DE LAS DISTINTAS ESPECIALIDADES QUE SE OFERTAN EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE ANDALUCÍA.

CUADRO DE ESPECIALIDADES

ESPECIALIDADES	CÓRDOBA	GRANADA	JAÉN	MÁLAGA	SEVILLA
COMPOSICIÓN	X	X		X	X
DIRECCIÓN (Dirección de coro)					X
DIRECCIÓN (Dirección de orquesta)				X	
FLAMENCO (Flamencología)	X				
FLAMENCO (Guitarra flamenca)	X				
INTERPRETACIÓN (Arpa)				X	X
INTERPRETACIÓN (Canto)	X	X		X	X
INTERPRETACIÓN (Clarinete)	X	X	X	X	X
INTERPRETACIÓN (Clave)					X
INTERPRETACIÓN (Contrabajo)	X	X	X	X	X
INTERPRETACIÓN (Fagot)	X	X	X	X	X
INTERPRETACIÓN (Flauta de pico)					X
INTERPRETACIÓN (Flauta travesera)	X	X	X	X	X
INTERPRETACIÓN (Guitarra)	X	X		X	X
INTERPRETACIÓN (Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y Barroco)					X
INTERPRETACIÓN (Oboe)	X	X	X	X	X

1.2. EDUCACIÓN Y MÚSICA EN LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE H. GARDNER. DESARROLLO COGNITIVO, ESPONTANEO Y NATURAL

Creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, es decir de capacidad de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es creativa una mente que siempre trabaja, que siempre hace preguntas, que descubre problemas donde los otros encuentran respuestas satisfactorias.

El acto de crear exige imágenes y las imágenes contienen pensamiento. Por lo tanto las artes plásticas y visuales constituyen el terreno familiar del pensamiento visual. El arte desempeña otras funciones que, a menudo, se consideran primordiales. Crear belleza, perfección, ritmo, armonía... hace visible cosas invisibles o inaccesibles o nacidas de la fantasía. Da expresión al placer o al descontento.

En el campo de la educación y de la música, en general del arte, así también como en empresas y demás profesiones, la inteligencia espacial es indispensable.

Para Gardner si tuviéramos que elegir una sola área para ilustrar la centralidad de la inteligencia espacial, se sugeriría el ajedrez. La habilidad para anticipar las jugadas y sus consecuencias parece estar muy relacionada con la imagería, memoria visual o imaginación visual.

Junto a las ciencias, es evidente la centralidad de pensamiento espacial en las artes. La música, la escultura, la arquitectura, la pintura, la literatura implican una sensibilidad exquisita para el mundo visual y espacial.

J. Baudrillard (1978) sugiere que la imagen artística en música, pintura... no es lo que se percibe, ni lo que se deriva de su análisis formal o histórico, es reflejo de una realidad básica, enmascarada y pervertida en puro simulacro.

Las imágenes constituyen un poderoso medio de representación, conocimiento y transformación de la realidad.

La diversificación del desarrollo cognitivo que preconiza la teoría de las inteligencias múltiples ha venido a indicar líneas de acción educativa adaptadas a las características del individuo, modos de comunicación más eficaces y aplicaciones tecnológicas con un grado de conectividad adecuado al perfil de sus usuarios.

Gardner considera que cada ser humano tiene una combinación única de inteligencia. Este es el desafío educativo fundamental. Podemos ignorar estas diferencias y suponer que todas nuestras mentes son iguales. O podemos tomar las diferencias entre ellas.

El diseño de su escuela ideal se basa en dos hipótesis: la primera es que todo el mundo no tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendimos de la misma manera. La segunda hipótesis es la de que en nuestros días nadie puede llegar a aprender todo lo que hay que aprender.

Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de las capacidades artísticas, musicales, plásticas, corporal... y de las tendencias individuales. Intentaría asociar individuos, no sólo con áreas curriculares, sino también en los espacios y formas particulares de impartir esas materias.

Howard Gardner en *Arte, mente y cerebro* (1983), interesado por la mente del artista y por su propia mente -compositor y pianista- investiga sobre el estudio de la mente y las capacidades cognitivas. Sus líneas de investigación se han centrado en el análisis de las capacidades cognitivas en menores y adultos a partir del cual ha formulado la teoría de las *inteligencias múltiples*, *Frames of Min* (1983). *En busca de la Excelencia*.

La inteligencia no es una cantidad que se pueda medir con un número como lo es el cociente intelectual, IQ. Elabora su teoría sobre inteligencias múltiples.

1.2.1. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

La inteligencia es la capacidad de ordenar los pensamientos y coordinarlos con las acciones. La inteligencia no es una sola, sino que existen tipos distintos. El sistema para implementar la IM está destinado a incrementar las posibilidades en los alumnos en un clima activo y afectivo, y en un ambiente espacial, creando un espacio escénico diferente para la educación artística. ¿Cómo implicar las inteligencias múltiples en la práctica musical? La teoría básica sobre la IM puede resumirse en las siguientes palabras: cada persona tiene por lo menos ocho inteligencias, habilidades cognitivas. Estas inteligencias trabajan juntas, aunque como entidades semiautónomas. Cada persona desarrolla unas más que otras. Diferentes culturas y segmentos de la sociedad ponen diferentes énfasis en ellas:

Lingüística. En los alumnos se aprecia su facilidad para escribir, leer, contar cuentos o historias, hacer crucigramas, sopa de letras.

Lógica matemática. Facilidad para resolver problemas aritméticos, juegos de estrategia y experimentos. Patrones de medida, categoría y relaciones.

Visual y espacial. Los alumnos piensan en imágenes y dibujos. Tienen facilidad para resolver puzzles, dedican el tiempo libre a dibujar.

Corporal y kinésica. Facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales. Deportistas, bailarines, manualidades, labores: costura, texturas...

Musical. Se manifiesta con frecuencia con canciones y sonidos. Identifican con facilidad los sonidos.

Interpersonal. Se comunican bien y son líderes en sus grupos. Entienden bien los sentimientos de los demás y proyectan con facilidad los sentimientos interpersonales.

Intrapersonal. Aparecen como introvertidos y tímidos. Viven sus propios sentimientos y se automotivan intelectualmente.

Inteligencia naturalista o de facilidad de comunicación con la naturaleza.

Gardner (1993): *creemos que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos "inteligencias". Todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades (.../...) la tendencia biológica a participar en una forma concreta en resolver problemas tiene que asociarse también al entorno cultural. Por ejemplo, el lenguaje, una capacidad universal, puede*

manifestarse particularmente en forma de escritura en una cultura, como oratoria a otra cultura y como el lenguaje secreto de los anagramas en una tercera.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner parece traer a las escuelas importantes cambios de renovación. Frente a la uniformidad de la escolaridad plantea la escolarización centrada en el individuo (H. Gardner y Blythe, 1993; H. Gardner, 2002). Con el objetivo de someter a prueba la teoría de las inteligencias múltiples, investigadores como los del Proyecto Zero han desarrollado distintos proyectos educativos como el Proyecto Spectrum (Universidad de Tufts, en colaboración con Feldman, 1970, 1985). Para Gardner (1991) el Proyecto Zero fue concebido -y de hecho nombrado- hace aproximadamente veinte años en un intento de mejorar la calidad de la educación artística en nuestra sociedad. Recientemente, en 2011 se le ha concedido el premio Príncipe de Asturias en investigación en ciencias sociales. Las dificultades para llevar a cabo la perspectiva de las inteligencias múltiples en la educación general son considerables, ya que en la práctica supone un replanteamiento de las propias bases del sistema educativo y una planificación detallada del mismo (E. Vallance, 1989 y E. Eisner, 1992). Tienen una gran incidencia en el diseño y desarrollo curricular. Equilibrio curricular (Eisner, 1999). Gardner señala a la educación artística para experimentar una puesta en práctica de la teoría de las inteligencias múltiples en su ámbito de enseñanza (Kridel, 1989). En primer lugar porque no se considera una materia básica y los ensayos para la reforma se pueden consentir más fácilmente. En segundo lugar porque ya casi nadie se atreve a argumentar en contra de la importancia

de las enseñanzas artísticas. Y en último lugar, porque sus hallazgos en el terreno de la construcción del pensamiento y sus aplicaciones en el ámbito de las teorías del aprendizaje se encuentran con una educación artística afectada por la renovación disciplinar, que quiere llevar los efectos de la educación artística más allá de la “mera producción”, incluyendo la historia o la crítica de arte en los currícula escolares. Los currícula artísticos deberán ser impartidos por docentes especializados. El aprendizaje deberá organizarse en torno a proyectos significativos, no consiste solo en dominar habilidades y conceptos. Las áreas artísticas son puramente personales e involucran por ello sentimientos propios y ajenos. Davidson y Scripp (1991: 84-91) consideran la interacción entre el desarrollo de las destrezas musicales y la acción de la enseñanza musical. Concluyen que, en niños sin preparación musical y hasta la edad de 7 o 8 años, hay una rápida evolución en aspectos como el descubrimiento de sistemas de notación de canciones sabidas y para la creación de nuevas canciones. Pero después de estas edades, el desarrollo musical entra en una fase de estancamiento en la que las propuestas de notación o las creaciones de niño de 8 años no difieren mucho de las de un adolescente de 16, 18 ó 20 años, si no se produce una acción educativa intencionada. La importancia de asegurar una educación musical se perfila pues, en determinados contextos, como una necesidad indiscutible que debe asegurarse para toda la población. Teniendo en cuenta que la música ha sido -y es- un elemento expresivo y comunicativo común a todas las culturas humanas y en todas las épocas, si se consideran las implicaciones demostradas de los efectos de la educación musical en

el desarrollo tanto de capacidades intelectuales como afectivas del ser humano, sin olvidar que vivimos en un contexto social y cultural donde el lenguaje musical se ha desarrollado paralelamente a otras manifestaciones de la cultura y se ha transformado en uno de sus componentes esenciales, es indispensable acercar, sin lugar a dudas, el hecho musical a todos los individuos.

En definitiva, si consideramos la música como un elemento educativo que incide en el desarrollo de determinadas capacidades físicas y psíquicas del individuo, que lo enriquece y le suministra instrumentos para su realización como ser humano en un contexto social y cultural concreto, la escuela debe asumir el reto de integrarla plenamente en el currículum. Lacárcel (1995) se refiere a este proceso en el campo de la educación musical en los términos siguientes:

[...] los progresos musicales que se dan de una manera espontánea en el niño [...] El medio proporciona unos estímulos sonoros y musicales que incidirán directamente en el desarrollo cognitivo-musical, dotando de unas experiencias y de una sensibilización hacia la música propias de cada cultura y grupo, que proporcionarán al niño un desarrollo cognitivo-musical espontáneo y natural (Lacárcel, 1995: 72). No obstante, este proceso se revela totalmente insuficiente para asegurar un desarrollo superior de las capacidades musicales. La complejidad del lenguaje musical y su implicación en procesos mentales abstractos requiere de alguna cosa más que la simple inmersión en un entorno más o menos musicalizado.

En un estudio sobre los mecanismos psicológicos de asimilación musical -de orden melódico, armónico, rítmico y de reconocimiento temático-, realizado en un grupo de niños de entre 4 y 10 años, Zenatti (1981) encuentra diferencias importantes entre el proceso de enculturación y la educación musical. Tomando como punto de partida de su investigación niños que no han recibido ningún tipo de formación en este área afirma que, efectivamente, la presencia de música en el entorno ejerce una acción de desarrollo psicológico en relación con las tendencias que dominan en el medio cultural más próximo.

Pero esta acción no es suficiente y, aproximadamente hacia los 10 años de edad, conduce a una situación de estancamiento, por lo cual la acción educativa se convierte en necesaria. En las conclusiones de su investigación, afirma que:

La acción formativa de la educación permite continuar el desarrollo musical que se constata en niños “enculturados” pero no “educados” musicalmente. [...] Bajo la sola acción de la enculturación, la asimilación de la lengua musical no progresa más allá de la edad de 10 años.

Si comparamos los lenguajes musical y verbal, las fórmulas corrientes se asimilan pero el vocabulario se mantiene pobre.[...] De los diversos resultados experimentales, se concluye que esta formación musical es esencial entre los 2 y los 10 años, o sea a nivel de la escuela maternal y Primaria. Es de ella que depende una evolución normal del desarrollo musical de todos los niños y un florecimiento de sus aptitudes, un enriquecimiento de su vocabulario, una asimilación de una lengua musical más

evolucionada, más “moderna” y un acceso a otras formas de expresión musical practicadas en diversos países y en otras épocas (Zenatti, 1981: 254).

1.2.2. LA MÚSICA, LENGUAJE DE UN DISCURSO SONORO. SIGNIFICADO Y CONTEXTO

Diversos autores han trazado líneas de conexión entre el lenguaje verbal y musical, en cuanto que ambos comparten algunos parámetros que los hacen próximos si bien difieren sustancialmente en otros. En efecto, ambos lenguajes son exclusivos del ser humano y permiten la producción y el intercambio de mensajes más o menos evolucionados, que son producidos con una clara intencionalidad expresiva y comunicativa. La consideración de la música como lenguaje surge precisamente de esta función expresiva y comunicativa. Gómez (1990), en una aproximación general al concepto de lenguaje, aporta la siguiente consideración:

Un lenguaje implica la totalidad del individuo que se comunica para expresar emociones, sentimientos, estados de ánimo, conflictos, etc. que vivencia relaciones afectivas con los demás y con el medio y que transmite y elabora ideas, conocimientos y respuestas críticas e individualizadas. Los individuos se sirven de diferentes lenguajes (plástico, musical, verbal, corporal, matemático) para estos objetivos, con finalidades artísticas y científicas; de aquí la importancia educativa de su aprendizaje. Éste pone en juego diferentes funciones: motórica, perceptiva o cognitiva (procesos mentales de análisis y síntesis, pensamiento deductivo, memoria...). (Gómez, 1990: 374). La íntima relación en la manifestación de las primeras conductas sonoras en los niños de edad

temprana, que producen múltiples sonidos con su voz que difícilmente se pueden categorizar como pertenecientes al ámbito de la voz hablada o de la voz cantada, han permitido dibujar un cierto paralelismo entre ambos sistemas de lenguaje. Los sonidos musicales, como los hablados, son sonidos organizados que funcionan como signos dentro de un sistema regido por leyes cuya finalidad es la comunicación. Asimismo, los sonidos musicales, como los fonemas del habla, se comportan como unidades discontinuas temporales mínimas que se combinan formando unidades cada vez superiores y envolventes dotadas de significación. Si bien es cierto que ambos sistemas comunicativos comparten un mismo material de base intangible -el sonido- y la dimensión temporal en el proceso de su producción, existen importantes diferencias que confieren una especificidad concreta a cada uno de ellos. De entre las más significativas, destacaría las siguientes:

La dimensión artística del lenguaje de la música, que confiere a las construcciones sonoras una significación esencialmente distinta de la significación basada en conceptos del lenguaje verbal. Maneveau (1977) expresa este hecho en estos términos: No debe olvidarse que la música, por muy cercana que parezca al lenguaje hablado, es siempre un arte. Su significado no es jamás de orden conceptual: se confunde con el significante que es la construcción sonora. Es cierto que esta peculiaridad aproxima la música a las artes plásticas; sin embargo éstas, por su mismo carácter material, pueden ser significativas en tanto que la música no lo es (Maneveau, 1977:15). El hecho que en el lenguaje verbal ni todas las combinaciones de

posibles fonemas son incorporadas al habla, ni adquieren un significado; en música, en cambio, todas las combinaciones sonoras son *a priori* posibles y pueden alcanzar un significado, aunque, como se explicará más adelante, cada cultura selecciona también un espectro más o menos amplio de combinaciones que se consideran “música” a las que confiere un valor específico.

Podemos pues definir la música como un discurso sonoro no significativo; queremos con ello decir que si bien el mecanismo que gobierna la formación de una melodía es idéntico al de una frase, no lo es, en cambio, su proceso de significación [...] podemos enunciar que, al menos una parte de la incomparable emoción estética que la música nos produce nace, precisamente de la contradicción señalada [...] (Téllez, 1985: 9)

La dimensión armónica de la música, eso es, la posibilidad de combinar sonidos de alturas diferentes que se emiten simultáneamente, y la capacidad de percibirlos y comprenderlos; esta posibilidad, que caracteriza la evolución de la música europea a partir, sobretodo, del siglo XII, y que es mucho menos frecuente o inexistente en otras culturas musicales, no tiene ningún paralelismo en el lenguaje verbal.

[...] la música es el único “lenguaje” sonoro que utiliza la organización de simultaneidad, incluida la pluralidad tímbrica. Podemos pues concluir esta primera aproximación entre música/lengua oral en esta resumida constatación: la música y las lenguas tienen en común ritmo y melodía, pero sólo la música utiliza la armonía. [...]

(Maneveau, 1977: 17). Puede afirmarse, por consiguiente, que el ser humano posee una predisposición innata para la manifestación de conductas musicales, que le

permiten usar y comprender unas determinadas formas de emisión sonoras - diferentes de las del habla-, a las que puede otorgar un sentido expresivo y comunicativo. Por esta razón, la música se considera un lenguaje y, en tanto que lenguaje, se convierte en un instrumento de expresión individual y de comunicación entre los miembros de una sociedad, en el que confluyen tres valores fundamentales, percepción, expresión y comunicación, que le confieren una dimensión equiparable a la de otros sistemas de lenguaje utilizados por el hombre.

Música, significado y contexto.

Aunque cualquier combinación sonora producida intencionadamente es susceptible de ser considerada como “música”, no alcanzará un valor expresivo por sí misma si no es que se produce en un contexto que le otorga un significado que se pueda compartir con otras personas. La idea de que el contexto social determina absolutamente el significado y el valor de la música aparece desarrollada en muchos autores. Volviendo, por ejemplo, a las aportaciones de Blacking, éste observó la íntima relación entre las producciones musicales de las tribus vanda y el ciclo vital de estas colectividades. Sus observaciones sobre el terreno le condujeron a afirmar que:

[...] no puede haber comunicación musical si no es en un contexto social en el que existen una serie de convenciones que dan valor a determinadas combinaciones sonoras. (Blacking, 1994: 29). Más recientemente, Jorquera, basándose en las aportaciones de otros autores como Merriam (1983) aporta también su punto de vista sobre esta cuestión: [...] cada cultura selecciona, del espectro general de todos los

fenómenos sonoros presentes en la experiencia de las personas comunes, sólo una parte para asignarles un status de “sonidos musicales” mientras que otros son excluidos... (Jorquera, 2000: 3). El significado de la música no puede desvincularse de la interacción de esta con la emotividad de la naturaleza humana. Los vínculos de la música y el ámbito emocional han sido debatidos por distintas disciplinas, música, arte, psicología... Así pues, está relacionada con las condiciones individuales del sujeto que la persigue y muy especialmente con el significado que cada oyente considera. La importancia del contexto y del significado que, en cada contexto, alcanzan determinadas combinaciones sonoras, se transforma en un hecho particularmente relevante en el campo de la educación musical. La selección de determinados estilos musicales, las actitudes frente al significado de otras maneras de “vivir” la música o de formas diversas de expresión sonoras, la valoración de lo que se considera un fenómeno musical o no musical, son elementos muy sutiles que el docente debe considerar en toda su amplitud y profundidad al abordar su tarea docente. Sintetizando las aportaciones de diversos teóricos, Hargreaves (1998: 20-21) repasa distintos enfoques sobre el significado de la música. Distingue los siguientes:

significado *absoluto*, que se refiere a la concepción según la cual el significado es un hecho intrínseco en los sonidos, significado *formalista*, según el cual éste depende del nivel de percepción y de comprensión de que dispone el oyente respecto de la estructura formal de la música, significado *expresionista*, en el que éste surge de las emociones y sentimientos que los elementos estructurales de la obra musical

provocan en el oyente, significado *referencialista*, que se desprende de las asociaciones musicales y contextuales de los sonidos con experiencias anteriores respecto de los mismos. Es inexcusable, en este punto, hacer una referencia al entorno sonoro en el que viven inmersos los niños de nuestra sociedad. Una sociedad en que la música es utilizada con una intencionalidad claramente mercantilista por los medios de comunicación de masas. El contacto, a veces permanente, con determinadas formas de música, perdidos casi completamente los mecanismos más tradicionales de transmisión (la familia, el juego, las celebraciones rituales de la comunidad, etc.) transforman a los individuos en consumidores pasivos de música, sin raíces propias ni distintivas que les ayuden a identificarse con un colectivo, que les impiden ser conocedores de la propia identidad y, al mismo tiempo, ser conscientes de la diversidad y respetuosos con la diferencia.

Imberty (2000) advierte de las posibles repercusiones del hecho que muchos niños y jóvenes, en las sociedades actuales, viven inmersos en una experiencia sonora en la que conviven todo tipo de estilos: la música clásica, la música popular, la música comercial internacional, la música tradicional de orígenes muy diversos. Y se pregunta si este hecho no puede conducir a un proceso de “desculturación” que llegue a impedir finalmente el acceso y el reconocimiento de las diversas culturas, y dificulte al mismo tiempo la comunicación y la comprensión del entorno más inmediato. [...] la pregunta “qué música enseñar, hacer escuchar, hacer sonar?” no tiene una única respuesta, pero ciertamente no se puede basar en una práctica superficial del multiculturalismo.

El gran peligro estriba en dejar a los niños en una libertad total, sin una guía, una llave de apropiación que les permita descubrir verdaderamente la práctica y el lenguaje de culturas diversas. En ausencia de guía, la escucha se transforma un mero juego sonoro y pierde su significado cultural (Imberty, 2000). El docente en enseñanza musical ha de conocer el valor que la música adquiere en el contexto social.

Aptitudes del sujeto en relación con la música.

A lo largo del siglo XX, se ha producido una profunda transformación en la consideración de la existencia de aptitudes específicas del ser humano en relación con la música. Los primeros estudios psicológicos sobre las aptitudes musicales se centraban fundamentalmente en la determinación y la medida del talento musical, fruto de la herencia biológica y/o de una acción educativa muy especializada. Ejemplos de esta concepción son los tests psicométricos sobre aptitudes musicales de Seashore (1960) o Gordon (1965), el test sobre las preferencias musicales de Gaston (1958) o el test sobre destrezas para la ejecución instrumental de Colwell (1970), ampliamente citados por Lacárcel (1995) o Hargreaves (1998).

En las últimas décadas, se ha confirmado efectivamente la existencia de aptitudes musicales innatas en el ser humano, y se ha podido determinar que éstas se manifiestan en todos los individuos y en todas las culturas, aunque siguen un desarrollo particular en función del entorno cultural y de la acción de procesos educativos (véase, por ejemplo, Vera, 1989; Swanwick, 1991; Hargreaves, 1995, 1998). No es menos cierto, no obstante, que determinados individuos poseen algún talento

más específico, que se ve potenciado también por la acción educativa. Los estudios sobre la adquisición del sentido rítmico (Fraisse, 1976; Gérard, 1991), del sentido tonal (Zenattil, 1981; Imberty, 1995), de las diferentes formas de comprensión del objeto sonoro (Deloège, Ahmadi, 1990) o el análisis de las respuestas emocionales de los sujetos en interacción con la música (Sloboda, 1991) confirman, desde ángulos complementarios, que todo ser humano dispone de un amplio potencial de capacidades que le permiten, de una forma intuitiva o estimulada por medio de diversas prácticas educativas, aproximarse al hecho musical, ya sea como receptor, como intérprete o como creador.

Especialmente significativas son las recientes investigaciones desarrolladas sobre las respuestas a estímulos musicales observadas en fetos y en recién nacidos que muestran cómo, desde los primeros estadios del desarrollo, se empiezan a configurar respuestas (motrices, de atención, sonoras) a estímulos musicales reiterados y sistemáticamente controlados (Papousek, 1995a; Fridman, 1997; Tafuri, 2000a). En recién nacidos de 2 a 5 días, por ejemplo, se han podido observar cambios en la actividad de succión cuando son expuestos a la música que la madre ha escuchado repetidas veces durante el embarazo, mientras que no se producen alteraciones significativas frente a otros fragmentos musicales. Después del nacimiento, la inteligencia del niño continúa configurándose mediante la exposición y la interacción con los sonidos de su entorno. Las vocalizaciones -baby talk- intercambiadas con los adultos más próximos que se observan en todas las culturas, son una clara muestra del

valor comunicativo que, desde las primeras semanas de vida, se otorgan a determinadas combinaciones sonoras, las cuales configuran un primer código en el cual lenguaje verbal y musical se encuentran íntimamente relacionados (Papousek, 1995b). Para Welch (1998), que sintetiza aportaciones hechas por otros autores, el desarrollo del niño, su conducta musical y las capacidades que emergen progresivamente son el producto de complejas interacciones entre una predisposición intelectual y unas capacidades biológicas para el desarrollo de conductas musicales por un lado y, por otro, de las experiencias vividas en el entorno que, en mayor o menor grado, provocan que su potencial innato se desarrolle. De éste y otros estudios, realizados principalmente a partir de la década de los años ochenta, se puede concluir que la música puede ser adquirida por todas las personas, simplemente por medio de un contacto natural con la música, lo que demuestra que las habilidades musicales no son exclusivas de personas con algún tipo de talento especial o que han recibido una instrucción específica. Es por esta razón que debe considerarse la educación musical como un componente esencial en el período de formación de todos los individuos, para que se desarrollen la inteligencia, las capacidades, las aptitudes y actitudes musicales, con independencia de que se pretenda acceder o no a una formación con una orientación más profesionalizadora.

1.2.3. FASES Y DESARROLLO PSICO-PEDAGÓGICO DE LAS CAPACIDADES MUSICALES

La psicología evolutiva - J. Piaget, H. Wallon- y sobre todo, la cognitiva -H. Gardner- plantea la evolución del ser humano para adquirir cualquier disciplina y sobre todo la

madurez necesaria para el pensamiento abstracto. Las primeras investigaciones las encontramos en J. Piaget en las que se configura la raíz de estas etapas que otros investigadores acoplan a sus diferentes disciplinas; así ocurre en Shuter-Dyson y Gabriel (1981). Consideran que las fases comprendidas entre los 6 y los 12 años representan, en esta propuesta, una etapa básica para la consolidación de las capacidades y destrezas relacionadas con el ritmo y la melodía, a la vez que incluyen el desarrollo de capacidades que posibilitan el descubrimiento de otras dimensiones del discurso musical, particularmente del sentido armónico y estilístico. Shuter-Dyson y Gabriel (1981) establecen de 0 a 12 años el desarrollo de las capacidades musicales:

Edades	
0 - 1	Reacciona a los sonidos
1 - 2	Hace música espontáneamente
2 - 3	Comienza a reproducir frases de canciones oídas
3 - 4	Concibe el plan general de una melodía; podría desarrollar el oído absoluto si estudia un instrumento
4 - 5	Puede discriminar registros de alturas; puede reproducir, por imitación, ritmos simples
5 - 6	Entiende fuerte/suave; puede discriminar “igual” de “diferente” en esquemas melódicos o rítmicos sencillos
6 - 7	Progresos en el canto afinado: percibe mejor la música tonal que la atonal
7 - 8	Percibe consonancia y disonancia
8 - 9	Mejora en las tareas rítmicas
9 - 10	Mejora la percepción rítmica; mejora la memoria melódica: se perciben melodías a dos voces; sentido de la cadencia
10-11	Comienza a establecerse el sentido armónico; cierta apreciación de puntos <i>álidos</i> de la música
12-17	Desarrollo del pensamiento abstracto, de la apreciación, tanto cognitivamente como en la respuesta emocional

(Tomado de Hargreaves, 1995: 74)

Se han propuesto otros modelos de desarrollo, entre los cuales destacan el modelo de Hargreaves (1995) y el de espiral de Swanwick y Tillman (1986). El segundo, formulado a partir del estudio de las producciones musicales en un grupo de más de setecientos niños y adolescentes, organiza el desarrollo a la largo de ocho niveles o modos, denominados respectivamente *sensorial*, *manipulativo*, *personal*, *vernacular*, *especulativo*, *idiomático*, *simbólico* y *sistemático*. Las etapas evolutivas que representan son acumulativas en función de la edad, y en ellas inciden tanto la herencia genética como la influencia del entorno (Swanwick, 1991).

La forma en espiral del modelo propuesto responde a tres razones:

Se trata de un proceso cíclico puesto que nunca se pierde la necesidad de retornar a los materiales sonoros, reingresando en la espiral reiteradamente, al margen de la edad o de la experiencia musical acumulada. Es un proceso acumulativo en el cual la sensibilidad sensorial y el control manipulativo interactúan entre sí y, más tarde, lo hacen con la expresión personal y convencional. Representa un movimiento pendular recurrente entre una perspectiva más individual -en la zona izquierda de la espiral- y una perspectiva de participación social -representada a la derecha de la espiral-. Avanzando, de abajo hacia arriba siguiendo la espiral del desarrollo, los autores explican las diferentes transformaciones que se producen en las composiciones analizadas. En una brevísima síntesis de sus resultados, éstos son los rasgos esenciales de cada una de las cuatro grandes etapas representadas en la espiral: En la primera etapa de la espiral, la fase del dominio de los materiales, el niño adquiere

progresivamente destrezas, por ejemplo, a nivel de contrastes de intensidad o conocimiento de timbres instrumentales, para la elaboración de su creación sonora: la espiral representa el paso desde la fase del puro gusto por los sonidos -modo sensorial- a un afán de dominio, de exploración y de control de los materiales musicales –modo manipulativo-. El segundo bucle representa el afán por la imitación del entorno sonoro, y en él se observa la transformación desde la expresión personal individual a la expresión dentro de unas convenciones vernáculas comunes.

El modo de expresividad personal aparece en primer lugar y se manifiesta con una clara tendencia al uso de la expresión vocal; en la segunda fase, -modo vernáculo-, se aprecia una clara tendencia al uso de modelos -figuras rítmicas, diseños melódicos, patrones métricos- claramente tomados del entorno y que, en ocasiones, hacen que sus composiciones sean mucho más previsibles y quizá menos espontáneas que en la fase anterior.

En el tercer nivel, la destreza en la manipulación y el conocimiento de determinadas formas de expresión compartidas empuja al juego imaginativo a través del uso de unidades estructurales más amplias: el interés por la forma, por la estructura, provoca el uso de convenciones especulativas, como por ejemplo la repetición de frases musicales, buscando en ocasiones sorprender con un cambio brusco en la expectativa creada.

Más adelante, el juego imaginativo suele incorporar elementos idiomáticos con los cuales el niño/adolescente se identifica, dando lugar, en ocasiones, al uso de ciertos estereotipos o clichés.

Finalmente, en el cuarto nivel de la espiral, los autores hablan de la etapa de la metacognición, dándole a este término el significado de la autoconciencia acerca de los procesos de pensamiento y sentimiento en la elaboración de una respuesta valorativa a la música. El cambio principal respecto de la fase anterior estriba en la identificación de la música con el valor afectivo que ésta adquiere para cada uno, con independencia del valor social que su entorno le confiera.

La culminación de este proceso, que tal vez muchos adolescentes no llegan a alcanzar, implica el acto de componer música, seleccionando, mediante la reflexión personal, los elementos que la integrarán y que permitirán la elaboración de un mensaje concreto o la expresión de una idea que se pueda compartir con los demás. Hargreaves (1991, 1995) propone un modelo de desarrollo artístico y musical a través del cual, en palabras del autor, pretende una descripción de diferentes fases por la que atraviesa el desarrollo artístico del niño y en las que encuentra, además, puntos comunes con otras áreas del ámbito artístico. En su publicación de 1995, caracteriza 5 fases en el desarrollo musical, en relación con aspectos de la expresión musical infantil: el canto, la representación gráfica, la percepción melódica y, también, la composición. Estas fases, denominadas respectivamente sensoriomotriz, figurativa, esquemática, sistema de reglas y profesional, presentan las siguientes características básicas:

FASE	CANTO	REPRESENTACIÓN GRÁFICA, C. ABSTRACCIÓN	PERCEPCIÓN MELÓDICA	COMPOSICIÓN
Profesional (+ 15 años)				Estrategias de juego y reflexiva
Sistema de reglas (8-15 años)	intervalos, escalas	formal-métrica	reconocimiento analítico de los intervalos, estabilidad tonal	convenciones “idiomáticas”
Esquemática (5-8 años)	primeros esbozos de canciones	figural-métrica: más de una dimensión	conservación de las propiedades melódicas	convenciones “vernaculares”
Figural (2-5 años)	fusión entre el canto espontáneo y canciones de la cultura	figural: una sola dimensión	características globales: altura, dibujo melódico	asimilación de la música de la cultura
Sensorio-motriz (0-2 años)	parloteo, danza rítmica	garabatos “equivalentes de acción”	reconocimiento de líneas melódicas	sensorial, manipulación

Cuadro: Cinco fases del desarrollo musical. Hargreaves (1995)

Deteniéndonos, por ejemplo, en la caracterización de Hargreaves con respecto de la capacidad para el canto, el autor determina una primera fase en la cual el niño genera una actividad extraordinaria de juegos vocales, en forma de parloteos o vocalizaciones a veces incesantes que alcanzan su máximo hacia el final del primer año de vida. A menudo, estas actividades van acompañadas por movimientos de balanceo corporal y al avanzar la edad, se aprecia un incremento notable de la coordinación entre estos movimientos y la dimensión temporal de la música. Es pues una fase exploratoria, que se corresponde con el primer nivel de la espiral de Swanwick y Tillman en cuanto al desarrollo de habilidades en la composición. Hacia los 18 meses aparece un cambio determinante: se trata de la capacidad de representación simbólica, esto es la capacidad de representarse un objeto, persona o situación sin necesidad de su

presencia. Progresivamente, en los dibujos melódicos interpretados van siendo reconocibles fragmentos de líneas melódicas de las canciones del entorno y en estas interpretaciones, las palabras constituyen la base de la articulación de las canciones. Con el paso del tiempo, se irá precisando la emisión más exacta de las alturas, y se respetará progresivamente la tonalidad subyacente. Hay que esperar no obstante a la transición hacia la fase “esquemática” y la del “sistema de reglas” para que todas las partes de una canción se organicen en un todo coherente. El desarrollo en la percepción de la altura y de la tonalidad manifiestan un progresivo incremento en la capacidad de distinguir y reproducir con exactitud intervalos, escalas y tonalidades distintas, y estos tres elementos se logran mantener en la totalidad de una pieza musical. Esta breve mirada a las aportaciones de distintos autores, cuyas propuestas están basadas en estudios empíricos y han sido debatidos y contrastados entre numerosos expertos, muestran como determinadas capacidades siguen unas pautas de evolución comunes en la mayoría de niños, en las que confluyen las aptitudes personales, los estímulos externos dirigidos más o menos conscientemente y la influencia del entorno sonoro más próximo. El educador musical debe tener en cuenta estas etapas del desarrollo para poder planificar su acción educativa con un pleno conocimiento de las posibilidades del individuo, sin que ello deba hacer olvidar que éstas no son etapas sincrónicas en todos los individuos, sino que hay que saber adaptar cada acción educativa al nivel madurativo personal.

1.3. LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA MUSICAL E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Deberíamos considerar si la profesión de los docentes está definida sólo por su propia especialización o si existen dos tipos de profesionalidad complementaria para ello. M. L. Hoyle (1990) señala hasta diez características de la profesionalidad que pueden aplicarse para la comprensión de concepto de profesionalidad docente. Este mismo autor diferencia entre profesionalidad restringida y profesionalidad extensa. En los trabajos de L. M. Villar Angulo (1998) se realiza una adaptación de estos términos a la profesión docente, denominando *profesionalidad docente restringida* al tipo de docente que toma una actitud autónoma y que centra la esencia de la educación en una enseñanza competente, que percibe los acontecimientos de clase de forma aislada y su participación en otras actividades de enseñanza es muy restringida. Por el contrario, la *profesionalidad docente extensa* se refiere al profesorado que no se centra únicamente en la enseñanza, sino que toma decisiones curriculares en materia que va más allá de su propia autonomía, potencia la cooperación profesional y relaciona los acontecimientos desde una perspectiva más amplia social e institucional. M. Vilar Monmany (1998, 2009), investigación en la acción: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua; Revista Electrónica Complutense de investigación en educación musical (2008). Small (1989), Blancqing (1994), enculturación y educación, la música en las sociedades primitivas se aprende en el mismo contexto social en el que viven los niños y adolescentes. Jorgensen (1997),

el hecho musical indisociable de la vida cotidiana, diversos términos relacionados con la educación musical: socialización, enculturación, aculturación...

Lacárcel (1995), como en otras publicaciones de lengua castellana utiliza la palabra “aculturación”. No obstante, el uso de “enculturación” = al término con que dicho concepto aparece en la literatura anglosajona: “enculturation”.

Davidson y Scripp (1991), la interacción entre el desarrollo de las destrezas musicales y la acción de la enseñanza musical. Gómez (1990) considera la música como un lenguaje que surge de la función expresiva y la comunicación. En H. Gardner forma parte de lo que considera las inteligencias múltiples en el ser humano. Hargreaves (1998), los vínculos entre la música y el ámbito emocional.

El desarrollo profesional de los docentes es un proceso de formación continua que incide en su pensamiento y en su acción como persona y como profesional, sin olvidar que ese desarrollo y evolución se realiza como miembro de una comunidad educativa por lo que se puede hablar igualmente de un desarrollo institucional Vilar y Monmay (2004). Siguiendo a Sparks y Loupks-Horsly (1990) entendemos por desarrollo profesional al conjunto de actividades y procesos dirigidos a mejorar las capacidades profesionales y personales del profesorado de modo que puedan dar lugar a una innovación en las instituciones educativas. Frente a las propuestas de innovación de carácter externo y a modelos formativos centrados en sufrir carencias, surge una nueva visión que dirige su atención al profesorado como personas y el contexto real en

el que trabajan los profesores. Al respecto G. Bizet en Dean Winton (1965, 1980), alumno de Zimmerman, en contrapunto y fuga, y de Charles Gounod en composición musical y en piano de A. F. Marmotel dice: *En tus clases se aprende algo más que piano, uno se convierte en músico.*

Actualmente estudiamos la trayectoria profesional del profesorado en educación musical para articular las futuras acciones formativas y de itinerario profesional. En todo ello cobra una gran importancia el estudio de los ciclos de vida del profesorado, basados en estudios de varias generaciones y mediante diversas técnicas etnográficas se ha llegado a la conclusión de que existen diferentes perfiles de desarrollo profesional en las diferentes fases del ejercicio docente. Porque a lo largo de su vida profesional, los profesores tienen cambios significativos en su comportamiento y, el centro, como contexto organizativo, afecta y se ve afectado con los cambios que suceden al profesorado. considera Ferrarotti (1993), el relato biográfico tiene una importancia teórica inmensa e inexplorada. Tiene una fecundidad heurística que ha sido durante mucho tiempo ignorada o silenciada. En palabras de M. Foucault (1974), los métodos biográficos-narrativos son también unas técnicas de saber y de poder. La entrada en España de la investigación cualitativa a partir de los años setenta, toma como base las experiencias personales de estudiantes y docentes. Europa tiene una tradición más consolidada en este campo, sobre todo si se trata de la investigación narrativa en su orientación biográfica y en relación con el campo educativo. No ha sucedido así en otras Ciencias Sociales. En el intento de construir nuevas tecnologías y

prácticas de formación sensibles al profesorado como persona ha ido surgiendo, en los últimos años, un giro hermenéutico-narrativo que se detecta muy destacadamente en la investigación educativa norteamericana. Como afirma Van Manen (1994), “*es probablemente no tanto una nueva metodología cuando no una nueva forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía*”. Lo que han llamado Connelly y Clandinin (1990) “la narrativa en acción”. Los profesores nos cuentan sus experiencias mediante un relato que presenta un conocimiento práctico o personal. F. Elbaz (1991) nos habla de una opción política tanto como epistemológica: reconocer el derecho a hablar y a estar representado. En un momento de crisis institucional y profesional, darle la voz a los profesores/as puede constituir un nuevo sentido a las propias condiciones de trabajo y a reconstruir el yo profesional.

A esto se une la reivindicación feminista de considerar el modo narrativo como la forma más apropiada de conocer y expresarse las mujeres y hacer historia desde sus protagonistas. Así el libro de Kathleen Casey (1993) *I answer with my life: life histories women teachers working for social change* -Yo respondo con mi vida: historia de vida de mujeres docentes que trabajan por el cambio social-; Simone de Beauvoir, escritora, docente y filósofa francesa, *Cuando predomina lo espiritual* (1989); Joko Ono, performance. Composición, interpretación, voz, piano (2002). Otras historias de vida profesional de autoras intérpretes como Inma Shara, Dirección de orquesta *La isla de los sonidos* (2010); Anna Bofill, músico y arquitecto, entre sus muchas composiciones nos encontramos con *Orfeo* (2001), música para saxo; *Europa 1945. Mujeres víctimas*

del nazismo (2005) para grupo instrumental; *Pájaros y motores* para grupo instrumental (2011); *Autoportrait* (2008) para piano; *Depresión* (2007); *Mezquita* (1984), grupo instrumental; *Poema* (1974) para piano.

El método biográfico y las historias de vida de P. Dominicé (1990) son base para un proceso formativo de docentes como adultos, es decir, la educación de adultos relacionada con la profesión docente. El Servicio de Formación Continua de la Universidad de Tours dirigido por Gaston Pineau realiza el acercamiento autobiográfico para la formación docente de su personal, porque la biografía no sólo influye en la respuesta del profesor al contexto, sino que también puede ayudar a seleccionar y guiar la búsqueda de oportunidades específicas de desarrollo profesional.

1.3.1. DESARROLLO DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU CONVERGENCIA EN LA UNIÓN EUROPEA

Los modelos de formación del docente beben de los métodos de investigación y las dimensiones a estudiar para conocer qué modelo de formación responde al desarrollo profesional de los docentes serían éstas: Dimensión Personal, Dimensión Profesional, Dimensión Institucional.

Dimensión personal.- Basaría sus estudios sobre los modelos de Desarrollo Personal que nos darían conocimiento y autopercepción a los profesores de nuestro momento de conflictividad; es decir, la relación entre edad y conflicto que crea el estancamiento o resistencia a la innovación o generatividad, esto es, prolongación de nuestras

concepciones, pensamientos y creencias en nuevas visiones del conocimiento a través de las generaciones siguientes: alumnos, profesores más jóvenes.

Dimensión profesional.- Se basaría en el estudio de las Necesidades Formativas del profesorado. Esto respondería al curriculum de formación específica, que debería centrarse en la reflexión y revisión continuada de los planes de estudio que deberán responder a una nueva concepción de los contenidos que optan por un curriculum significativo acorde con las innovaciones de un mundo telemático y virtual en el que se conjugan la teoría y la práctica desde una nueva concepción de Ciencia, con un cambio en el mismo papel que juega la Ciencia (J. Habermas, 1986); de una concepción basada en verdades absolutas, finalizadas, a una continua apertura a la realidad de una sociedad cambiante en que las influencias de los intereses constitutivos y de la propia relatividad hace que los contenidos se conviertan en curricula cada vez más significativos dentro de un nuevo paradigma crítico y reflexivo que investiga los contextos en los que se producen esa ciencia, y que analiza el papel que ocupan los profesores en la sociedad actual, para conocer qué curriculum formativo habría que proporcionarles. Introduciendo en el curriculum una permanente revisión como consecuencia de la reflexión y la investigación de los profesores en sus aulas que repercuten en su acción y en una nueva forma de conocer y comprender. De esta forma, la investigación y la docencia forman un todo que se complementa con una metodología de la colaboración, interdisciplinar e integradora, que influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Habría que considerar también que los docentes se debaten entre una serie de tópicos relacionados con su profesión, como son los relativos a la relación entre el progreso científico, técnico y social: a la tensión entre democracia, realización personal y desarrollo de una organización social más justa y racional; a la relación entre conocimiento, felicidad y civilización; al debate entre las ciencias y las realidades cotidianas. Todo ello influye en los profesores proponiéndoles la construcción de una nueva identidad, introduciendo dentro de la profesión docente el recurso de los modelos empresariales, basados en las competencias, y en una nueva relación entre formación y empleo y un concepto nuevo de responsabilidad educativa, apareciendo la evaluación como indicador de un cambio de la propia imagen profesional.

¿Cómo sabemos los que diseñamos un curriculum de formación de profesores, que éste es el más indicado para conseguir aquello que pretendemos? Podemos referirnos a nuestra experiencia como profesores de curriculum, atendiendo a las demandas y cambios sociales, pero es el mismo profesorado el que, a partir de sus propias experiencias narrativas, nos podrían indicar cuáles son las necesidades que tienen de formación en un contexto determinado, Conservatorios de Música y para las situaciones cambiantes de nuestro mundo. Aquí cobra especial relevancia el estudio de la Dimensión institucional. Parece evidente que la competencia en la planificación, desarrollo y control de la formación permanente del profesorado de Conservatorios debería corresponder al Departamento, que habría de estructurarse de forma que el futuro profesor pueda iniciar y continuar su preparación e investigación participativa. Consiste ésta en

conseguir tus objetivos a partir de que los demás participantes en la investigación hayan conseguido los suyos. El profesor investigador y los estudiantes emergen del propio proceso investigador.

La preocupación por la formación pedagógica del profesorado reflejada en la legislación actual ¿difiere en lo que se refiere a los niveles del sistema educativo?. ¿A medida que avanza el sistema educativo disminuye la exigencia de la vertiente pedagógico-didáctica?. El profesor necesita poseer el conjunto de capacidades, actitudes, conocimientos y destrezas que se suponen indicadores de la calidad docente investigadora en el contexto en el que ejerce su profesión: planificar y desarrollar el curriculum, evaluar los resultados, orientar al alumnado, organizar, dirigir y desarrollar la investigación, de modo que, siendo productiva, facilite al mismo tiempo la formación de los futuros investigadores y profesores. El desarrollo profesional en los Conservatorios de Música al igual que en cualquier contexto superior, incluida la universidad, implica una cualificación para la docencia en la que se conjuga una alta preparación en su disciplina acompañada de una seria reflexión epistemológica, con la preparación pedagógico-didáctica, contrastada en el ejercicio de la propia práctica docente e investigadora. El equilibrio entre la competencia de la disciplina enseñada y la competencia pedagógica ha de respetarse cuidadosamente. ¿En algunos países se le reprocha al Sistema descuidar la pedagogía?, ¿en otros se estima que está excesivamente privilegiada?. Ambas son necesarias, sin olvidar que en la formación del docente hay que desarrollar, como considera J. Delors (1996), las cualidades éticas,

intelectuales y afectivas que la sociedad espera que posean para que después puedan cultivar las mismas cualidades en sus alumnos. El desarrollo profesional en los próximos años debería ofrecer múltiples propuestas de formación que respondan a la búsqueda de calidad en cualquier contexto educativo y que sería imposible sin la calidad de la docencia y del profesorado. Todo profesional de la enseñanza necesita: Conocimientos básicos aplicados, Capacidad crítica, intelectual y práctica, Espíritu activo e innovador, Rigor metodológico y conceptual, Conocimiento del contexto, Actitud reflexiva y colaborativa (García Fernández, 1998)

Desarrollo profesional, Evaluación e Innovación en la formación del profesorado: Puede pensarse que el primer efecto del proceso de evaluación es proporcionar información para conocer qué tipo de desarrollo se ha alcanzado y si estamos en vías de mejora. No obstante, las finalidades políticas de la evaluación pueden cegarnos y apartarnos momentáneamente del auténtico sentido de ella. Consideramos que a la evaluación, en relación con las tareas del profesorado, se le ha dado en los últimos tiempos una gran importancia. M. Scriven (1967) propone los términos de evaluación formativa y sumativa. D. Stufflebeam (1987) las ha llamado evaluación proactiva y evaluación retroactiva, y Fernández Pérez (1986) evaluación del proceso y evaluación terminal. Las diferencias van en función de las audiencias a quienes va dirigida y por el uso que se hace de la información. Por eso R. Stake (1978) propone como términos más adecuados evaluación interna o externa. En este sentido, para el profesor el programa de evaluación sigue funcionando, nunca acaba. Si aplicamos estos

conceptos al campo de la evaluación del profesorado, la evaluación formativa tiene lugar durante el desarrollo de un programa de evaluación, mientras que la normativa se aplica cuando el desarrollo ha terminado, por lo que esta última parece poco apropiada para conocer el desarrollo profesional. Mientras que la evaluación sumativa se convierte en una serie de pequeños informes inconexos unos de otros, la formativa puede servir para promover el desarrollo personal y experiencia profesional del profesorado.

En la última década ha emergido con fuerza una perspectiva interpretativa de análisis de los significados, modo de trabajo y cultura, lo que implica valorar los procesos, la acción conjunta del centro y su compromiso por la mejora educativa. De este modo está en crisis si lo que se debe evaluar es la consecución de unas competencias específicas y prefijadas centrándose en los resultados, medidas en términos cuantitativos, en el caso de los profesores rendimiento profesional, o más preferentemente autodiagnosticar los elementos disfuncionales y necesidades como paso previo para la mejora universitaria. Habría que complementar la evaluación orientada al control y la evaluación orientada al desarrollo. En la práctica, cualquier proyecto de innovación basado en la evaluación del profesorado y desarrollado por una Universidad, que emplea como instrumento la evaluación formativa o autoevaluación, necesita también de una evaluación sumativa que le sirva para demostrar su mérito y valor. Siguiendo la sugerencia de R. Stake (1978), junto a la dimensión anterior se podría diferenciar entre evaluación interna y externa: interna

como formativa y basada en el Centro, fundamentalmente en el Departamento (autoformativa, técnica de colaboración y formación de equipos); y externa, como sumativa desde las Instituciones académicas, Conservatorios, Escuelas Superiores para promover información general y demostrar el rendimiento. Ambas deben ser complementarias. Para L. Stenhouse (1984), la evaluación debe consistir en una investigación sobre el desarrollo del curriculum, entendiendo éste como un problema práctico y, por lo tanto, como un campo de investigación de la práctica profesional del profesor enfocado en la investigación-acción; consistente en la comprobación crítica del curriculum como hipótesis de acción educativa.

Los problemas a investigar en este campo deberían centrarse complementariamente en el aprendizaje de los alumnos, la enseñanza del profesor, la estructuración-organización y desarrollo del curriculum, la tecnología y materiales curriculares y la propia organización de los centros. El modelo evaluativo que proponemos para incidir en el desarrollo profesional y formativo del profesorado está centrado, no en acciones aisladas, sino en un programa que -como proceso sistemático rigurosamente diseñado- recoge información válida y fiable, orientada a valorar la calidad, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, la misma sociedad en la que revierte la acción del programa, para conseguir la innovación deseada. En esta concepción se aprecian tres componentes básicos de nuestro modelo de evaluación: Información, criterios y referencias de valoración y toma de decisiones para la mejora.

En relación con los métodos de evaluación se defiende la triangulación como aproximación interpretativa que salva las diferentes limitaciones, e igualmente se pueden usar métodos mixtos cuantitativos, cualitativos y artísticos (R. Marín, 2005).

En los últimos tiempos, la investigación cualitativa ha descubierto a través de los programas individualizados, un medio único para explorar y descubrir la práctica educativa. Esperemos que en nuestro contexto educativo se haga realidad el desarrollo profesional del docente y la mejora del curriculum a partir de evaluación de programas y proyectos futuros, planteando estrategias que promuevan la calidad. El primer problema que se debe abordar en relación con el tema de la evaluación del profesorado es proceder a su contextualización, es decir, delimitar las funciones que definen su trabajo dentro del contexto en el cual se desarrolla. Es preciso partir de un enfoque evaluativo de toda la Institución si queremos que el ciclo continuado formación-evaluación, quede completo. En la Ley de Reforma Universitaria y otras enseñanzas superiores como los conservatorios no hace mención específica al tema de la evaluación de la Calidad de las Instituciones Superiores y Universitarias, sólo toma en consideración al profesorado. La evaluación centrada en el profesorado y sus asignaturas, han sido objeto de numerosos trabajos en los que se pone de manifiesto la necesidad de no confundir calidad de la docencia con calidad de la enseñanza. Un enfoque adecuado de la evaluación de la enseñanza debería tener presente que la evaluación al nivel de curso completo, programa y departamento es la clave para el desarrollo de una docencia de calidad y una formación permanente en cualquier

institución educativa. Los trabajos de Dahllöf (1990) y Jacobson (1992) y el modelo de evaluación holandés Vroejenstinjn (1994) y Westerheijden (1996), constituyen un claro referente para los modelos de evaluación europeos que persiguen la calidad de la enseñanza.

La evaluación de la formación docente del profesorado ha de plantearse dentro del marco de evaluación que se establezca para toda la organización educativa. No se puede abordar la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria de forma unilateral, es decir, centrando el proceso sólo sobre el profesorado. Es preciso partir de un enfoque evaluativo sobre toda la Institución y dentro de él analizar las políticas sobre los recursos humanos relativas tanto a los problemas de selección y formación de todo el personal de la misma como a los de evaluación y promoción.

Es evidente la relación entre el desarrollo de los profesores y la puesta en marcha de las innovaciones, pues éstas llevan consigo cambios en las prácticas y las conductas de los docentes, en los sistemas de acción de los docentes y en su comprensión de la enseñanza y la investigación artística musical.

La formación del profesorado e innovación son dos realidades conceptuales diferentes, que cobran sentido de complementariedad en la doble realidad del profesor como innovador y agente de la innovación, al tiempo que beneficiario de la misma al mejorar personal y profesionalmente. La innovación como un proceso de mejora de las prácticas educativas vigentes más la institucionalización del proceso, más la

investigación sobre él de forma colaborativa y crítica, constituyen los tres soportes sobre los que se asientan la profesionalización de los profesores. Por eso, si en última instancia los procesos de innovación dependen de la actitud, saber hacer y conocimiento del profesor, todo ello nos sugiere que es en las personas dónde se sitúan las bases de los procesos innovadores.

El profesorado de conservatorios ha sufrido un cambio exhaustivo en los últimos años, por el incremento de años de formación: cuatro años de Grado Elemental, seis años de Grado Profesional, cuatro años de especialidad superior, así como por el incremento del número de especialidades como fundamentos de composición, pedagogía musical además del incremento de especialidades de interpretación, diferentes instrumentos musicales, piano, violín, oboe... otros.

¿Cómo se realiza en el momento actual la formación de los docentes de música?

La formación inicial musical debería estar dirigida a aquellos que se encuentran, en principio, atraídos por la docencia musical, se vinculan, en ocasiones a una banda de música como estrategia educativa, ejerciendo un trabajo “en formación”. Los Conservatorios ofrecen estudios para la obtención del título elemental, profesional de música, de grado superior o universitario. Se convocan pruebas de acceso debido a la demanda de solicitudes para grado elemental y profesional. Los conservatorios realizan pruebas para el acceso al grado superior. Se informa al profesorado para el grado superior ofertando diversas especialidades equivalentes a grado universitario en

las diferentes especialidades: composición, pedagogía musical, interpretación: piano, violín, viola, otras....

Para la obtención del grado de doctor y formar al profesorado en su función investigadora se realizan máster de investigación.

Si se pudiera caracterizar de alguna manera la modalidad de formación docente que en el momento actual ofrecen los Conservatorios, creemos que existen algunas experiencias que se caracterizan por formar al profesorado en el marco de su propia práctica, Centro y espacio de realización profesional. Estas experiencias han sido iniciativa de las Facultades de Ciencias de la Educación con predominio del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Departamentos de Didácticas Específicas -Plástica, Musical y Corporal-; los Conservatorios, organizan grupos de debate y reflexión sobre la docencia creando espacios de acción formativa.

Han surgido por la creación de grupos reflexivos y de colaboración sobre la práctica docente. Responden a la actualización y reflexión creadora de la formación que el profesorado de cada Conservatorio considera necesaria. Se apoyan en la mejora y continuidad del saber que se ha desarrollado en las licenciaturas. Pretenden, además, focalizar esta formación en las necesidades de actualización docente, indagadora y tecnológica del profesorado. En Europa, Suecia, Reino Unido, Francia y en otros países como Canadá, México... se están llevando a cabo programas de formación para el profesorado, orientados a los nuevos profesores en actividades tutoriales y prácticas

educativas, también en didácticas especiales como las musicales y otras especialidades artísticas y sobre política curricular. Estas actividades se realizan en el marco de los Departamentos. Formar a profesores requiere hacerlo de tal modo que les permita intervenir y generar procesos de cambio. En una sociedad en la que los valores cobran una fuerza inusitada en todos los niveles educativos, se estudia la introducción de un nuevo código deontológico del profesorado. Mejorar los conocimientos y progresar en las esferas de la ciencia y la tecnología, de las ciencias sociales y de las ciencias humanas y, estos conocimientos, deberán integrarse en los conocimientos prácticos; mas necesitamos también mejorar nuestro sistema de valores, puesto que la sabiduría se basa en la alianza íntima de los conocimientos y de los valores.

1.3.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA CONVERGENCIA EUROPEA. SIGLO XXI

En el contexto educativo actual se replantea no sólo los contenidos o los métodos, la comunicación o la orientación desarrollados por los profesores en sus aulas a través de sus programas, sino que todo se completa y se le da sentido desde el particular prisma de compromiso con el mundo y la sociedad desde una cosmovisión paradigmática que cada vez más se decanta por un modelo humanista, sociocrítico, colaborativo, participativo y más comprensivo de la realidad educativa. La extensión y la calidad de la educación son factores decisivos en la política europea dirigida a la calidad de vida de los ciudadanos. Por ello, la Europa del conocimiento y de la información tiene el interés de llegar a constituir acuerdos sólidos que serán la base de ese espacio europeo de enseñanza.

El crédito europeo como unidad del saber académico valora en su nueva dimensión el trabajo de los estudiantes realizado durante sus estudios. Con una nueva visión que no olvida épocas anteriores, el centro de los planes de estudio, de las programaciones y de las actividades académicas lo constituye el aprendizaje de los alumnos.

La globalización como concepto de carácter universal de una nueva sociedad en la que se eliminen las barreras geográficas, sociales y culturales, se potencie la movilización de profesores, investigadores y alumnos, plantea nuevas demandas a la institución universitaria, fomentando no sólo un acercamiento cultural y académico, sino laboral y profesional. Esto plantea unos grandes retos a la sociedad del conocimiento y la construcción de un espacio europeo de educación superior a desarrollar e implantar en los distintos países requiere adoptar un sistema de titulaciones que promueva oportunidades de trabajo y competitividad internacional, con los distintos niveles, estableciendo un sistema común de créditos y, según el comunicado de Praga 2001, revalorizando el aprendizaje a lo largo de la vida, el rol activo de las universidades y los sistemas de garantía de calidad, certificación y acreditación.

El proyecto Tunning refleja la importancia de centrarse en las competencias del conocimiento a nivel de todas las universidades europeas, siendo las características distintivas de esta cooperación europea la confianza mutua y la confidencialidad. Estas características son relevantes para formar una ciudadanía activa en el desarrollo personal a lo largo de su aprendizaje y durante toda su vida. Por ello, se crea el espacio

europeo de educación superior unida al estudio de las competencias junto con el conocimiento y que contribuirá al desarrollo de un sistema basado en ciclos. El proyecto Tunning se materializó con la aplicación de un cuestionario a los graduados, profesionales y académicos participantes, con los siguientes objetivos:

Fomentar la discusión conjunta en el campo de las competencias a nivel europeo.

Obtener información para la reflexión, participación e innovación en Europa.

Comenzar desde la práctica y la experiencia para conocer la realidad de cada país y alcanzar la convergencia y la cooperación.

Iniciar la reflexión y el debate a diferentes niveles: el de las instituciones, el de las materias de estudio y el de estos niveles con la situación del resto de Europa. Tres fueron los grupos de competencias que se deducen del análisis de las respuestas dadas al cuestionario: Competencias instrumentales, que incluyen habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, habilidades tecnológicas y lingüísticas. En el cuestionario fueron detectadas las siguientes competencias instrumentales: Capacidad de análisis y síntesis, Análisis y organización, Conocimiento general básico, Conocimiento de una segunda lengua, Resolución de problemas y toma de decisiones.

Competencias interpersonales, o habilidades individuales que hacen referencia a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y sociales referidas a las relaciones con los demás y al trabajo en equipo. Algunas son las siguientes:

Habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinar; Capacidad para comunicarse con expertos de otros ámbitos del conocimiento; Facilidad para trabajar en el contexto internacional; Disposición para apreciar y valorar la diversidad cultural.

Competencias sistémicas, que conciernen a sistemas completos y para las que es necesario la adquisición primaria de competencias instrumentales e interpersonales: Capacidad de transferir el conocimiento a la práctica; Capacidad de aprender; Capacidad de adaptación a las nuevas situaciones; Capacidad de generación de nuevas ideas; Comprensión y aceptación de las culturas y costumbres de otros países; Búsqueda de la calidad en el ejercicio profesional.

Como resultado de este análisis preliminar nos planteamos las siguientes preguntas que darán como resultado una nueva estructuración de la metodología que se ha de llevar a cabo para la puesta en práctica de esta convergencia europea: ¿Cómo se realizan los procesos de planificación teniendo en cuenta estas nuevas unidades?, ¿Cómo se tienen que reorganizar los espacios para llevar a cabo el aprendizaje de los alumnos y la docencia-tutoría de los profesores?, ¿Qué metodología puede ser más apropiada? Y la evaluación, ¿cómo se realiza? Se pueden formular otras preguntas, como: ¿Se aumentan las plantillas de profesorado, o se disminuyen? Nuestros actuales Centros, ¿están adaptados para hacer frente a los requerimientos del espacio europeo de enseñanza superior? ¿Qué costes económicos adicionales tendrá que asumir la Universidad o demás Centros de Educación Superior? ¿Qué materiales didácticos y qué

sistemas de formación y actualización permanente del profesorado tendrán que establecerse?

1.3.3. REFLEXIONES DEL PROFESORADO SOBRE SU PROPIA PRÁCTICA DOCENTE

Enseñanza reflexiva. Las teorías psicopedagógicas, corrientes como la psicoanalítica y las cognitivas sobre el desarrollo y los procesos de maduración de la inteligencia humana, unidos a los movimientos de la escuela nueva y la pedagogía operatoria, dan paso a una nueva concepción de la enseñanza. La finalidad de la educación es ahora la de adaptar al estudiante al mundo social y profesional en que ha de desenvolverse, mediante una metodología que tiene en cuenta las leyes que rigen la constitución psicológica del individuo y las leyes de su desarrollo.

¿Qué es la enseñanza reflexiva? Es aquella que se basa en: Una programación de aula o diseño curricular que quiere desarrollar las facultades de sus alumnos (de elaboración, realización, de recepción...). Siendo el modelo de formación del profesorado que más se adecua a los centros académicos, en ocasiones sin considerar que esta sea la intencionalidad del profesorado. Implicarse en procesos educativos, para analizar crítica y libremente el sincretismo de los contenidos -conceptos + procedimientos + actitudes-. Desarrollar competencias individuales y sociales del razonamiento lógico, juicios razonables y actitudes de apertura y diálogo –receptivas- que denotan flexibilidad mental y autodominio (A. Medina y C. Domínguez, 1989). La enseñanza reflexiva atiende a los intereses y valores, y analiza críticamente las contradicciones

internas entre la teoría y la práctica científica – experimentación-. Ser un profesor reflexivo significa algo más que utilizar procesos cognoscitivos de análisis curricular y educativo, implica la realización de contenidos, la experimentación práctica de los mismos, actividades afectivas y sociales en el aula y fuera de ella. Sugiere J. Dewey que el profesor reflexivo deberá desarrollar las siguientes capacidades:

Apertura mental.- Es la disposición cognoscitiva que busca y construye estructuras alternativas de un campo científico. Profesores y alumnos con apertura mental aceptan cuestiones curriculares y educativas innovadores y rechazan la ortodoxia educativa: hay contraste de opiniones, buscan experiencias diversas y buscan alternativas en las acciones humanas.

Responsabilidad.- Centrada en la reflexión de los profesores sobre las consecuencias a largo y corto plazo de su acción docente. Supone una concepción de la enseñanza y del aprendizaje que acentúa el valor de los contextos sociales, políticos y económicos en las decisiones educativas; y resalta los valores implícitos en las asignaturas.

Componente afectivo, ser todo corazón, que abarca toda la vida instruccional y política de los profesores dentro y fuera del aula. La programación de clase se hace a manera de escenas en las que los alumnos pueden dialogar entre sí con el profesor. La enseñanza reflexiva implica un conocimiento subjetivo de la vida y funcionamiento del aula y del centro, y de la realización de expresiones de pensamiento:

autoconocimiento didáctico, conocimiento del contexto y quiénes son los alumnos que están en un grupo-clase y qué quieren aprender en una determinada institución.

Los profesores reflexivos buscan las justificaciones políticas y los fundamentos científicos y psicopedagógicos de los proyectos docentes y curriculares de las materias. Estar bien informado sobre sus contenidos utilizando fuentes científicas validadas para seleccionar y secuenciar los contenidos de las materias curriculares.

Cada vez que tiene un nuevo grupo de alumnos o curso, el profesor reflexivo busca nuevas alternativas a las prácticas y toma en consideración los puntos de vista de los alumnos y compañeros.

La reflexividad puede considerarse como una de las principales competencias de un profesor experto, las claves sobre la configuración competencial reflexivo experto serían las siguientes (T. Husen, 1988): Los profesores expertos reflexivos son más valorados en su área de conocimiento y en los contextos de aula y centro; Los profesores expertos automatizan las operaciones rutinarias que necesitan para conseguir realizar su trabajo; Estos profesores son más sensibles a las exigencias de las tareas y a las situaciones sociales cuando resuelve un problema; Los profesores expertos reflexivos son funcionales y flexibles; Este modelo de profesorado representa los problemas de distintas formas cualitativas; Tienen capacidades rápidas y precisas para reconocer la complejidad; Perciben esquemas significativos en sus áreas de conocimiento; Utilizan fuentes de información ricas y variadas.

1.3.4. PROCESOS DE APRENDIZAJE EN UNA ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN REFLEXIVA

Un currículum que promocióne la reflexividad integrará distintos niveles en el uso de destrezas metacognitivas. Derivados de la teoría de Hábermas (Ewert, 1991; Van Manen, 1977), relacionados con intereses cognoscitivos asociados a ella, se sugieren tres niveles en la reflexión:

A.-Racionalidad técnica. La reflexividad se preocupa de la aplicación del conocimiento a la consecución de metas.

Presentación de estrategias cognoscitivas. Ayudar a los estudiantes a formular preguntas del tipo ¿qué, cuándo, dónde, por qué...?

Proporcionar variados contextos de prácticas para los estudiantes. Los alumnos pueden percibir, entre otros, los siguientes contextos en la enseñanza de la informática aplicada: práctica guía por el profesor sobre el soporte lógico, enseñanza recíproca de manera que los alumnos puedan corregir los errores entre sí y trabajo en pequeños grupos sobre la dimensión ética de la enseñanza.

Proporcionar retroacción. Los estudiantes comprueban los resúmenes de enseñanza de la materia Información y Comunicación: ¿he captado las ideas globales de la bibliografía, he averiguado las fuentes más valiosas, he realizado correspondencias con la idea principal.

B.- Acción práctica. El profesor se preocupa por clarificar las metas y evaluar las consecuencias educativas de la acción docente.

Destrezas de aprender a aprender. Control de la atención, creación individual de una viñeta con seis apartados que representen diversas acciones para reconocer.

Destrezas de pensamiento de contenido. Consecución de conceptos, ordenar frases en secuencias lingüísticas significativas. Reconocimiento de esquemas, agrupar y ordenar el material.

Destrezas de razonamiento. Razonamiento analógico, observar las regularidades de las palabras, anotando sus propiedades. Evaluación de evidencias, hacer resúmenes orales o escritos de las nuevas informaciones dadas.

C.- La reflexión crítica. El profesor incorpora morales y éticos en los discursos acerca de las acciones prácticas y reflexiones sobre los supuestos que modelan la práctica.

Conocimiento del valor o mérito de algo. Un disco óptico almacena más información que una tarjeta perforada -conocimiento del mérito-. En una tarjeta perforada se anotaron las costumbres no declaradas de los contribuyentes.

CUADRO: Estrategias reflexivas. Propuestas curriculares en el proyecto docente (Smith, 1989)

Escribir	Diario de un profesor: ... el alumno era un creador de un universo único sobre el sentido del cambio. Manejaba con prodigio conceptos como cronología, duración, ritmo, crisis y evolución. A veces, redactaban en mi clase de Ciencias Sociales textos densos de sus experiencias subjetivas sobre la noción de tiempo... Se miraban en el espejo su fisonomía para reinterpretar conceptos como la evolución de los acontecimientos...
Periódicos	Actividad: redacción de la biografía de un profesor por un alumno. Instrucciones: el arte de escribir una biografía no sólo consiste en sustentar el texto en evidencias fiables -cartas, fotos, recortes de periódicos, videos, testimonios de familiares...; en bucear en los archivos del colegio, instituto y universidad para conseguir los expedientes de estudio del profesor, sino también en ofrecer una perspectiva coherente del personaje, recorriendo aquellos episodios de su vida que le son entrañables...
Grabaciones de casos: Incidentes críticos. Describen las conductas prototípicas de los alumnos que se implican en actividades de aprendizaje.	El caso que se presenta en la clase de Informática Aplicada surge de la discusión sobre la necesidad de hacer una revista del centro para la comunicación interna de la comunidad escolar. Se insinúa que desde esta clase se ofrezca el soporte instrumental y lógico de la revista. Hemos considerado que los alumnos deben plantear las características de la publicación para conocer si se insertan gráficos en ella y si se quiere imprimir en color.
Protocolos. Grabaciones originales de sucesos de clase. El registro se hace por medio de grabaciones. Textos escritos de casos contemporáneos.	Otro problema surgido es el soporte lógico para el tratamiento de textos, las bases de datos y la autoedición. Se ha dividido la clase en grupos reducidos para un aprendizaje cooperativo del tratamiento que se debería a dar a la información. Contienen la declaración y descripción del problema, sugerencias de los alumnos, soluciones intentadas por el profesor, progreso realizado, conclusión y evaluación.
Situaciones ingenizadas:	<i>Simulaciones de clase y role playing.</i> Los alumnos analizan supuestos prácticos sobre la expresión oral en lengua extranjera que han elaborado a partir de mensajes de situaciones reales, modificando los distintos valores que han intervenido en ella, y calculando los valores asociados con ella - coherencia, claridad y organización formal de la comunicación- en el aprendizaje de la Segunda Lengua Extranjera
Retroacción electrónica	En la clase de Información y Comunicación se ha previsto hacer un análisis de la comunicación grabada por dos sistemas: video y audio. Cada grupo analizará una sesión de clase grabada de media hora de duración donde aplicará un sistema de signos para su posterior evaluación en términos semióticos -sintaxis y semántica del lenguaje usado-.
Metáforas:	Un profesor se propone el siguiente problema: comparar y contrastar las metáforas que utilizan los alumnos en las clases del área de Lengua Castellana y Literatura en los modelos textuales de carácter expositivo y argumentativo. Al final, el profesor clasificará y teorizará sobre el conocimiento experiencial del alumnado.
Plataformas:	En relación con la programación de aula de Matemáticas de la vida cotidiana. La teoría en uso sería la acción en clase explicitada a través de ejercicios en la pizarra, tareas y explicaciones. Si estos versan sobre razonamientos ligados a situaciones reales del medio, hablaremos de coherencia en las teorías personales.
Advocaciones	Autodescubrimiento de las limitaciones y falibilidad del conocimiento personal. En la clase de Patrimonio Cultural de Andalucía el profesor confiesa que ni recuerda títulos ni pasajes de obras de viajeros y escritores extranjeros que visitaron Andalucía, como W. Irving, A. Bizet...

Según el ciclo reflexivo de J. Smyth (1989), los profesores se deberían de implicar en cuatro formas de acción: Descripción. ¿Qué hago? Cuando los profesores reflexionan sobre sus acciones, describen sus conocimientos creencias y principios que caracterizan su práctica de enseñanza –está haciendo ciencia-, autoetnografía.

Autodescripción de la enseñanza de un profesor: Cuando examino las clases que imparto en ... de la asignatura ... me doy cuenta de que ...

En esta descripción puede utilizar categorías o dimensiones referentes al conocimiento de la materia, a la variación de la impartición de los programas por distintos profesores, al tipo de conocimiento que requiere esa materia.

Información. ¿Qué significan estos hechos en clase? Los profesores en esta ocasión piensan sobre sus teorías, creencias y principios pedagógicos. La actividad consiste en la elaboración de un proceso de clasificación de códigos que organizan las prácticas.

Información de la enseñanza de una profesora. Al responder a la cuestión “¿Qué significa esto?” estableció los siguientes principios explicativos: Al comienzo de un nuevo tema me preocupo de establecer conocimientos relacionados con el curso anterior. Siempre que desarrollo una actividad procuro seleccionar estrategias para aumentar el número de tipos de conocimiento. La comparación de las estrategias con las de mis compañeros, evidencian mi conocimiento de lo que conozco.

Confrontación. ¿Cómo he llegado a ser así? Los profesores buscan la contestación de sus supuestos, ideas, valores y creencias; y cómo las fuerzas sociales e institucionales les han influido. Perciben que el conocimiento está construido simbólicamente por la mente a través de la interacción social con otros colegas.

Reconstrucción. ¿Cómo se pueden hacer las cosas de manera diferente? Consiste esta acción en criticar y conocer las tensiones que existen entre las prácticas docentes particulares y los contextos particulares y sociales. La característica de esta concepción reconstruccionista social es un compromiso con la reflexión como actividad comunitaria.

Un profesor se pregunta cómo podía hacer las cosas de manera diferente. A partir de la primera evaluación, va a establecer un nuevo esquema clasificatorio de su práctica, acentuando el valor que tiene el conocimiento anterior de los alumnos.

CAPÍTULO II MODELO DE INVESTIGACIÓN PENSAMIENTO DEL PROFESOR. ENFOQUES, CREENCIAS Y TEORÍAS EDUCATIVAS REFERENTES EN LAS ENSEÑANZAS MUSICALES QUE CONFORMAN Y ORIENTAN LA ACTIVIDAD E INVESTIGACIÓN DOCENTE

2.1. MODELO DE INVESTIGACIÓN PENSAMIENTO DEL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

Este capítulo presenta el modelo de investigación Pensamiento del Profesor en la especialidad de Composición Musical, que tiene asignaturas como: Historia de la música, Sociología y estética de la música, Lenguaje y teoría musical, Análisis musical, Reducción de partituras, Segundo instrumento, Armonía, Contrapunto y fuga, Composición, Análisis de la música contemporánea, Composición con medios electroacústicos e informáticos...; otras, a la experimentación: teoría - práctica.

En cualquier modelo de formación figuran tres elementos: Adquisición de conocimientos, experiencia y análisis de la realidad teórica y práctica. Y enfoques como procesamiento de la información y toma de decisiones.

Por la importancia que este modelo tiene en la formación del profesorado y muy especialmente en esta investigación en las enseñanzas musicales, se plantea de forma general en educación y teorías, pues a los profesores de enseñanza que en principio no somos especialistas en pedagogía o didáctica nos interesan especialmente los

conceptos, la terminología y teorías junto a creencias, estrategias y el resto de los elementos didácticos que pueden ser transferidos a otras disciplinas científicas y artísticas, y de forma práctica en la investigación. Así como el estudio de otras investigaciones tomadas como referentes... en definitiva, todo lo que forma el constructo didáctico y pedagógico.

En el núcleo de la investigación el Modelo Pensamiento del Profesor se trata de forma específica, tomando como ejemplo al profesor artista y compositor John Cage, representante por excelencia de la indeterminación musical y experimentación, del Expresionismo Abstracto Americano o Escuela de Nueva York, junto a Allan Kaprow. Sus teorías y experimentaciones con la música configurarán las teorías, creencias y experimentación de la investigación junto a los diferentes movimientos artísticos que representan ellos y otros compositores músicos y teóricos de las enseñanzas musicales y otras artes.

Modelo de investigación “Pensamiento del Profesor”: Un modelo de formación del profesorado en la disciplina musical ha de tender a:

Descubrir la potencialidad educativa de los Conservatorios de Música

Conocimiento de la normativa-legislación básica

Construcción de un modelo de comunicación para lograr la mejor interacción didáctica en la interdisciplinaridad

Comprender el sistema académico orientado a la relación entre los miembros del grupo, tipo de liderazgo y calidad del proceso de aprendizaje e investigación innovadora, teniendo en cuenta: Aula, Centro académico y Comunidad educativa.

Conocimiento y comprensión del Proyecto Institucional del Centro del Conservatorio de Música.

Conocimiento del Conservatorio de Música: Modelo de organización, comprensión del liderazgo, cultura, clima y contexto del centro.

Desarrollo del proceso didáctico en un contexto educativo y multicultural.

Enseñanza reflexiva, transformadora y creativa en la experimentación e innovación para un mejor aprendizaje orientado a la investigación-acción educativa.

Las teorías, creencias, estrategias, métodos e indagaciones de la narrativa profesional, literatura escrita por profesores y artistas, enfocadas a la reflexión, investigación, autocrítica y al currículum de las enseñanzas en general y en particular de las enseñanzas artísticas, mejoran el modelo de investigación “pensamiento del profesor”, Artista-musical. Para entender este estudio es necesario aclarar y comprender el proceso creativo que diariamente el profesorado realiza en sus prácticas profesionales de las enseñanzas musicales, incluso en las investigaciones que proponen para la formación de los estudiantes y del propio profesorado. De ahí que entre sus objetivos esté identificar modelos de formación y métodos reconocidos o totalmente nuevos para los actores de las artes musicales que se requieran para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y estrategias de investigación en las instituciones

académicas de enseñanzas en los conservatorios y universidades. ¿Cuáles son las teorías, creencias y métodos del profesorado?. ¿Qué método y modelo de formación permanente o no siguen en su quehacer diario? ¿Este modelo de formación, le permite o necesita de algún método propio de investigación?. ¿En qué consiste dicha investigación?, son algunas de las preguntas que nos podemos hacer.

La investigación acerca de la enseñanza data de varias décadas atrás. En los años setenta, época en la que se generaron algunos replanteamientos importantes en los aspectos epistemológicos o teóricos y metodológicos. La actividad investigadora acerca de esta temática se incrementó en las décadas siguientes, enriqueciéndose con la incorporación de diversas disciplinas y corrientes científicas que se han sumado como la psicología cognitiva, la etnografía y sociología visual, estructuralismo antropológico con Lévi-Strauss, antropología simbólica de C. Geertz, filosofía de la educación y del arte, pedagogía crítica, inspirada en K. Marx, psicoanálisis –S. Freud, C. Jung-, constructivismo –Piaget-, contruccionismo en educación de S. Papert (1995), profesor e investigador en lenguajes informáticos y programación. El estudio de la enseñanza artística ha sido abordado también desde diversas perspectivas y enfoques de las ciencias sociales, con una cierta variedad metodológica y, en ocasiones orientadas, a las enseñanzas artísticas, con la conjunción de enfoques y métodos cualitativos. En el desarrollo de la investigación en este campo confluyen temas en una gran variedad. La temática incluye estudios acerca de profesiones académicas, trayectorias, identidad docente, interacción en el aula, vida cotidiana escolar, políticas

institucionales para la docencia, espacios indeterminados, estética del espacio, valoración del trabajo docente, procesos formativos de los profesores, en definitiva, el modelo pensamiento del profesor en la investigación y la acción educativa.

El pensamiento del profesor -sus reflexiones, autocrítica, documentación, autodocumentación, estrategias en una determinada unidad –de investigación-, o a lo largo de un curso académico... Ha sido puntualmente estudiado en el ámbito de la enseñanza. Esta situación contrasta con la importancia que su estudio ha tenido en el último cuarto del siglo pasado en la educación básica en diversos países; y con el creciente interés por su estudio hacia finales de ese siglo y los inicios del presente en el marco de la educación superior como en los conservatorios de música y universidad, por la importancia e interés que se sustentan en el reconocimiento del papel del profesor en las fases del “proceso” de enseñanza e investigación en el contexto académico. Por ejemplo, en el diseño de políticas educativas que soslayan o minimizan la figura del profesor y, en particular, en la baja proporción de programas de formación docente basados en estudios acerca del trabajo del profesorado y de sus investigaciones que las hay, aunque no siempre tienen voz en el discurso académico.

Las teorías y creencias como contenido en la enseñanza han sido consideradas, por la mayoría de los estudiosos del tema, como un sistema de referencia para el desarrollo de esta actividad profesional; por tanto, su importancia en el trabajo cotidiano de los docentes se ha considerado fundamental. En currículum artístico e investigación educativa en las artes hemos de destacar las investigaciones de E. Eisner (1987. Su

estudio ha estado enmarcado en los procesos de investigación y en el modelo de investigación denominado Pensamiento del Profesor.

Las reflexiones y el estudio sobre las estrategias de enseñanza conllevan a investigaciones que dan lugar a nuevos métodos para el aprendizaje de las enseñanzas artísticas-musicales, en la educación media y superior se ha planteado en numerosas ocasiones desvinculado de los procesos de pensamiento docente. Esta situación entraña una paradoja en la cual, por una parte se reconoce la importancia de estas últimas como sistema de referencia docente y, por otra parte, son escasos los estudios dirigidos al conocimiento de las formas en las cuales tales teorías tienen concreción. Mediante este estudio se procura la comprensión del pensamiento del profesorado, reflexionando sobre sus teorías educativas -experimentación- en la enseñanza y en las enseñanzas musicales, dando lugar a nuevos métodos de formación para los estudiantes de música y del profesorado.

Con este planteamiento se pretende conocer la relación entre un sistema de referencia, estrategias determinadas -investigación en la experimentación práctica- y las formas de actuación docente mediante el pronunciamiento del profesorado hacia teorías implícitas en la enseñanza de diversa orientación; la revisión de un conjunto de elementos en diferentes dimensiones que hacen real la práctica docente, las opiniones de los estudiantes, las observaciones de las aulas, las encuestas y entrevistas al profesorado, estudiantes y a la comunidad educativa.

Considerando que los procesos de constitución del conocimiento -del cual forman parte las teorías y creencias- ocurren dentro de un contexto social y específicamente dentro de un contexto académico, reflexionar sobre el nivel en el que son compartidas las teorías implícitas de los profesores, estudiantes y comunidad educativa a los que se les aplicó encuestas sobre educación y música. Con este planteamiento se intenta reunir elementos que den cuenta de la existencia del grupo y de la convergencia o divergencia en su identificación con las diferentes corrientes actuales en educación.

Los cambios vertiginosos que se están dando a nivel mundial y en el espacio europeo, nos llevan a plantear nuevos retos que se nos presentan en el campo educativo y más aún cuestionar desde qué modelo profesional está prefijado el personal docente e investigador y hacia dónde quiere ir.

Identificando los antecedentes históricos, podríamos llegar a un modelo que contribuya a desarrollar de forma integral a las personas cuya vocación se desenvuelve en la aula, formando a otros, ya que los distintos modelos permiten explicar y a su vez potenciar, la actuación de los seres humanos de una manera particular en diferentes escenarios de la sociedad y específicamente en el campo educativo y de las enseñanzas musicales. En una sociedad avanzada la enseñanza es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Principal instrumento de transmisión de la experiencia cultural y científica, acumulada por la humanidad. Por ello, se considera que el debate a partir de las reformas podría

abrir a los docentes e investigadores a la necesidad de un cambio de actitudes, hacerlos reflexionar y profundizar en la demanda social y concreta de cada entorno y en la suya propia, motivarlos a investigar en las diferentes alternativas educativas.

¿Cuál podría ser la epistemología, paradigma o teoría en los procesos de formación e investigación del profesorado? ¿y los distintos enfoques y modelos educativos?. Se trata de un tema complejo, diversas épocas, modas y preferencias darán luz sobre modelos alternativos en los procesos de formación e investigación. En este sentido, haremos referencia a modelos de formación e investigación del profesorado como:

- Narrativa y biografía: autoetnología. Observación reflexiva, desarrollo del discurso y conductas.
- Pensamiento del profesor: Proceso creativo, participación, innovación e investigación educativa.
- Investigación-acción. Investigación en la acción educativa
- Cultura de colaboración – cooperación -diálogo entre culturas-. Etnografía escolar, etnomusicología...
- Desarrollo de las competencias docentes en el profesorado. Práctica reflexiva de la competencia cultural y artístico musical.

Para comprender mejor los procesos del aula, Jackson (1990) atrajo como recurso la atención de la comunidad de investigadores de la enseñanza hacia la importancia de la descripción del pensamiento y planificación de los docentes. Se investigó a partir de la

planificación didáctica, se mostraron algunas de las categorías mentales utilizadas por los profesores para organizar y comprender sus experiencias docentes. Se destaca en estas investigaciones la importancia que el docente da al grupo de colaboradores de referencia informal, un subconjunto de alumnos del grupo escolar para la toma de decisiones. En 1994 el National Institute of Education convocó la realización del Congreso Nacional de Estudios para la Enseñanza en el que se estructura un plan de investigación en diez comisiones de investigadores; en la sexta presidida por Lee S. Shulman, presentó un informe que dio fundamento y definió el programa de investigación sobre los procesos de Pensamiento de los Profesores, recibiendo el nombre de modelo clínico de la información de la enseñanza, estableciendo la vida mental del profesorado en cuatro elementos: antecedentes de los procesos cognitivos, procesos cognitivos del profesor, consecuencias para la enseñanza y para los estudiantes (Marcelo, 1987).

Este congreso fue el inicio formal del modelo denominado Pensamiento del Profesor que promovió nuevas iniciativas sobre otras formas de investigar la enseñanza. En 1976 la universidad del estado de Michigan funda el primer instituto que emprendió un vasto programa de investigación sobre el pensamiento docente (Clark y Peterson, 1990).

El modelo pensamiento del profesor se plantea el modo de hacer ciencia, no busca emitir generalizaciones acerca de fenómenos en estudio, no se basa en criterios de validez interna o externa, las generalizaciones que pudieran derivarse no funcionan

como predictores, sino como guías para la comprensión de situaciones y contextos particulares. R. Tesch (1990) estableció que este modelo asume algunos principios de la metodología fenomenológica. Este es un criterio que lo distingue de otros anteriores, ya que tiende a describir y comprender situaciones concretas, sin ánimo de emitir leyes ni generalizadores. En concordancia con esta concepción, las estrategias de investigación han tomado cierta distancia de la perspectiva metodológica cuantitativa y se han reorientado hacia la perspectiva metodológica cuantitativa.

2.1.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

La formación de los profesores entre la teoría y la práctica ha sido objeto de preocupación a lo largo de la historia y puede afirmarse que es el problema más significativo en el ámbito de los sistemas educativos. La manera en que los educadores han de ser formados -objetivos, métodos, lugar de formación...- está necesariamente marcando el tipo de orientación que ha de configurar el modelo.

Históricamente, cualquier renovación o cambio en la institución educativa se plantea, no solamente desde la preocupación por la transmisión de los conocimientos, sino por su inserción en las estructuras más características de la cultura que sustenta el sistema que se nos muestra como innovador. Este hecho incide de lleno en los modelos de formación y en las instituciones, que de un modo u otro buscan estar en consonancia con la ideología dominante en el momento histórico.

A. Medina (2004), refiriéndose a la formación del profesorado, sugiere que es en las instituciones académicas donde tiene lugar la interiorización por los futuros docentes de los valores y las normas de una sociedad, que se pondrán de manifiesto posteriormente en la acción educativa.

La educación es el punto de paso obligado de todo cambio, nazca éste de la crisis de la política, de la cultura o simplemente de la crisis de las generaciones. Lo cierto es que no sólo el profesorado y los investigadores son los que se preguntan sobre los fines y los medios de la acción educativa, sino también los responsables de las instituciones públicas, en la plena dinámica del cambio buscado, es la sociedad quien demanda educación y formación nuevas. Sugiere J. Beillerot (1978) que tiene lugar "la aparición de una sociedad pedagógica". No vayamos a pensar que estamos ante un fenómeno nuevo; en todas las épocas, que coincidieron con grandes cambios socio-políticos o técnico-culturales, la filosofía de la educación entra en escena para aportar lo que podríamos denominar con G. Ferry (2007) "sus profecías prospectivas o utópicas".

En el comienzo del siglo XX, después de la transformación profunda de la sociedad industrial, la opinión pública se mostrará ansiosa ante los avances de la educación, y el problema de la enseñanza y su replanteamiento no puede ser propuesto con serenidad como en otros tiempos.

La formación del individuo es percibida como una ocasión de hetero-formación, al entender que cada persona no puede formarse por sus propios medios, sino que es fruto de la mediación ejercida, las más de las veces, por profesionales de la educación

cuyo ejercicio de la profesión se ha movido entre las coordenadas de la preocupación por la adquisición de los conocimientos y el acompañamiento y la ayuda en las etapas de evolución del individuo. Este modo de situar al educador está marcando el objetivo de su propia formación, al entenderse que una formación que implica un propio trabajo del educando sobre sí mismo -sobre sus percepciones, sensaciones, aptitudes, actitudes, intencionalidad, conductas...- orientándonos para actuar sobre unos contenidos y estructuras.

La formación del educador se ha ido desplazando hacia la consecución de un profesional que pueda atender a todos los interrogantes y problemas de los individuos y de los grupos, inmersos estos en un mundo de constante cambio y sujeto a constantes crisis desestabilizadoras cuyo origen casi siempre se ha de buscar en el orden económico. El nuevo papel del educador y su función social ha desembocado en una redefinición de los objetivos de formación, que en cualquier caso han de trascender a la formación continuada o permanente en un equilibrio formativo entre la formación científica y la formación profesional.

Beillerot (1998) considera dos modelos: uno, que él llama "racionalista", centrado en el conocimiento, que concibe la formación como adquisición Y otro que llama "situacional", proyecta las adquisiciones llamándolas de "expansión y apertura".

Tabachnik y Zeichner (1979,1985) al abordar la problemática de la formación del profesorado, nos remite a las experiencias y conclusiones del Seminario de Reflexión, que reunió al grupo de trabajo del consejo franco-quebecois de orientación para la

prospectiva y la innovación en educación, que en 1979, analizó la formación del profesorado en Francia, Dinamarca, Suiza, Reino Unido, Canadá y Estados Unidos. Propone una tipología que se apoya en la consideración de tres tipos de prácticas de formación: Centrado en las adquisiciones -teorías y concepciones-; centrado en experiencias controladas, procesos-educativos y de investigación; centrado en el análisis de la realidad, integrando los dos anteriores.

En estas maneras de entender la formación, la atención no está ni en los objetivos, ni en las estructuras de los elementos, ni en la naturaleza de los contenidos, sino en el tipo de procesos, en la dinámica de la formación; en una palabra en los modos para ser eficaz. Organizar el saber desde la perspectiva de la transmisión, por lo que se podría decir que estarán iniciándose en la didáctica. Lo que exige una doble competencia, por un lado que se conozca la psicología evolutiva de los sujetos a quienes va dirigida la enseñanza y los procesos de aprendizaje, la problemática de la evaluación de los aprendizajes que tiene lugar en estos sujetos, y el funcionamiento de los grupos, así como el conocimiento de la institución escolar. Y por otro lado, la categorización de las nociones que desde el enseñante se juzguen indispensables respecto de las materias objeto de enseñanza en contenidos generales y específicos.

Mas este tipo de preparación no será suficiente, los futuros profesores habrán de adquirir habilidades, "saber hacer" a través de investigaciones y prácticas -entrenamientos sistemáticos mediante sesiones de simulación o clases-, en las que el

profesorado reciba las ayudas necesarias, gracias a las cuales estarán en condiciones de abordar su actividad docente con ciertas perspectivas de ser eficaces en ella.

Plantear la formación del profesorado desde una perspectiva profesional, en nuestro caso la enseñanza artística, conduciéndoles a través de la "experiencia" para que confronten en la realidad las propias capacidades y aprendan a utilizar los recursos disponibles a la hora de resolver o emprender un problema.

Por esta vía se camina hacia la madurez personal, intelectual y social. Desde la experiencia a través de las propias percepciones y de los modos de hacer, el profesorado estará en condiciones de afrontar la docencia y la investigación eficazmente. Considerar la realidad de cada situación que es cambiante e irrepetible, que no existe semejanza posible entre una clase y otra, que las reacciones de los alumnos son imprevisibles.

Lo esencial es la vivencia presencial de las situaciones siempre singulares. Es necesario prestar atención a cada situación para comprenderla, siendo la capacidad de observar y analizar la situación que se ha de resolver, lo que va a permitir la aplicación de métodos, técnicas y estrategias con plena seguridad.

La última perspectiva, el análisis, aúna el saber hacer y las experiencias vividas.

El primer modelo de práctica para la formación centrado en las adquisiciones se caracteriza por una reducción de la noción de formación a la de aprendizaje, en su significación más restringida. Los procesos de formación de profesionales se organizan en función de resultados contables y evaluables en la adquisición de los niveles de

competencia, concretados en conocimientos, comportamientos y habilidades. La lógica que subyace en este modelo es la de una didáctica racional, con sus progresos, sus entrenamientos sistemáticos y el control en cada una de las etapas de formación.

Se puede reconocer en este modelo un tipo de formación centrada en la adquisición de conocimientos a los que acompañan, o mejor aún, siguen algunos trabajos o actividades prácticas; es un modelo que implica teoría-práctica, siendo la práctica una aplicación de la teoría.

El segundo modelo, centrado en las experiencias. Podemos denominarlo modelo de proceso o gestión. La noción de aprendizaje es una noción que se apoya en un concepto amplio que va desde los aprendizajes sistemáticos a todo tipo de experiencias.

Lo importante en la formación del profesional de la educación, será la vivencia de experiencias sociales o intelectuales, individual o colectivamente desde la idea de que un profesor no es sólo un trasmisor de conocimientos, sino que su actividad pedagógica en el campo de la instrucción se apoya en la madurez, en la capacidad de respuesta ante las situaciones complejas, y de respuesta a sí mismo, a las demandas o a los problemas que surgen de manera imprevista. El acento de la formación del profesorado se pone más sobre el desarrollo de la personalidad del profesor. En este modelo la relación entre las actividades de la formación y la práctica profesional, no es del orden de la aplicación sino el de la investigación y transferencia. El beneficio del conocimiento sobre el saber hacer adquirido en una situación para

aprender más seguramente en otra situación, es de efectos más bien en el plano intelectual que experiencial.

El momento entre la teoría y la práctica es a la vez formalización de la experiencia práctica, ensanchamiento del campo de las representaciones y anticipación sobre otras experiencias.

El tercer modelo centrado en el análisis de la realidad se fundamenta en lo imprevisible y en lo no profesionalizable. Postula que el que se forme inicial y continuamente a lo largo de su carrera en un trabajo sobre sí mismo en función de la singularidad de situaciones que atraviesa, lo hace a través de un trabajo de estructuración-reestructuración del conocimiento de lo real. Se trata de analizar las situaciones en sus diferentes perspectivas o aspectos para comprender las exigencias, tomar conciencia de sus limitaciones y deseos, concibiendo, a partir de todo ello, un proyecto de acción lo más adaptado posible a los contextos de la situación y a sus propias posibilidades.

La pedagogía del análisis nos presenta un objetivo de adquisición: saber analizar es a su vez sintetizar. A juicio de L. Ferry (2001) *se trata de un aprendizaje privilegiado que comprende todos los demás*. Desde una posición de filósofo, docente y periodista, Ferry muestra una perspectiva de situarse en condiciones de poder determinar los aprendizajes a realizar en cada circunstancia.

No se trata de "aprender ", sino de aprender a tomar conciencia, o lo que es lo mismo, reparar en aquello que conviene aprender; estaríamos ante un doble juego en el que

los papeles del actor y observador se unen en la misma persona. El conocimiento de la realidad en la que se ha de actuar, es un momento necesario de toda formación; y para el docente en formación se trata de unir todo tipo de información sobre el sistema educativo, los intereses, el comportamiento de los estudiantes..., para que desde esa información se pueda tener ocasión de transformar intenciones, actitudes o las conductas para que la formación sea efectiva.

Y por último, el modelo de análisis basa la formación sobre una relación de la teoría y de la práctica, donde la relación se convierte en reguladora de las aportaciones de la teoría y de la práctica. La preocupación respecto de la formación de los enseñantes, no es la de que adquieran conocimientos, que "sepan hacer" ni siquiera saber analizar y estructurar un dispositivo capaz de conducir a un proceso determinado, sino que sean capaces de prestar atención para poder captar el sentido y la dinámica de las situaciones y apreciar los efectos de su intervención y de sus actitudes.

La interrogación sobre las situaciones profesionales y sobre sí mismo, no hacen más que originar nuevas necesidades de conocimiento y de experiencia. Los futuros profesores con los que se sigue un modelo de formación centrado en el análisis, están en condiciones de elaborar ellos mismos los instrumentos de su práctica y los medios de formación.

En cualquier modelo de formación figuran estos tres elementos: Adquisición de conocimientos, Experiencias y Análisis de la realidad, Teoría y Práctica.

Pero son los distintos valores o la importancia que se da a cada uno de los elementos lo que determina las diferencias, siendo común a todos ellos la existencia de una relación entre la teoría y la práctica, aunque con una diferente perspectiva y sistematización.

Las diferentes concepciones de las relaciones entre teoría-práctica, se caracterizan por lo siguiente: La práctica como aplicación de la teoría: La teoría como mediadora de la transferencia de una práctica a otra práctica; La teoría impregna la regulación de la práctica. Esta concreción sobre los modelos que acabamos de realizar en torno a las variables teoría-práctica, exige una explicación, porque en el ámbito educativo no puede decirse que los términos teoría-práctica sean claros. Hablar de "teorización de sus prácticas" y de "aplicación práctica de una teoría", no nos permite afirmar que estamos ante un predominio del concepto o el papel de la teoría sobre la práctica, ni de un nivel de inspiración o determinación de la teoría por lo que esta deba preceder a la práctica. Desde su posición de profesor de filosofía marxista, L. Althusser (2011) nos muestra una posible doble relación entre los términos teoría-práctica, de lo que resultaría que la teoría se sitúa entre dos prácticas y la práctica a su vez se sitúa entre dos teorías, a saber: Práctica - Teoría - Práctica - Teoría - Práctica. Dice : *La teoría es una práctica*. Con esta expresión está queriendo señalar la relativa autonomía de los dos términos, para afirmar más adelante: *La práctica está dotada de una tecnicidad propia*; de otra parte, sigue diciendo que *la práctica implica una teoría implícita*. *La relación entre dos polos prácticos no plantea más que problemas desde su separación y*

desde su aproximación, y de dosificación entre la una y la otra cuando es cuestión de formación. Es la relación entre la practicidad de la teoría y la teoriedad sobre la teoría, la que es una relación crítica sobre la que actúan la teorización y la aplicación (Althusser, 2011).

Los enfoques que va a estudiar J. Gimeno, son aquellos que se han mostrado como más relevante, ya que de alguna manera están en la base de la formación del profesorado en aquellos sistemas educativos que tienen suficientemente claro que ser profesor exige un marco profesional específico y en consecuencia, se ha de exigir una formación que tiene que tener tratamiento propio, sin que sean válidos tratamientos que dejan al margen la necesidad de profesionalización. Las aportaciones de los últimos años, según Gimeno (1998): *Inciden en una conceptualización del profesor como profesional crítico y en alguna medida autónomo, que ejerce su profesión como investigador en el aula, redefiniendo el concepto mismo de competencia docente.*

Explica su objetivo personal cuando sugiere ...es una apuesta para instalar el espíritu de renovación permanente dentro del sistema educativo, adjudicando a los profesores el papel de activos definidores de la calidad de la enseñanza, y no de consumidores de planteamientos que ellos no elaboran.

Referirnos a lo que podríamos considerar aportaciones significativas, o mejor aún, por su modo de ser eficaces en la dinámica formativa de los profesores. Hemos de aclarar que nuestra enumeración y descripción va referida siempre a modelos teóricos, ya que no podemos afirmar que ninguna formación de profesores pueda decirse que se

construya totalmente sobre un único modelo, aunque bien es cierto, que algunas prácticas de formación aparecen más ligadas a un modelo que a otros.

Un criterio que seguimos es el delimitar la dinámica formativa, pareciéndonos que en esta línea G. Ferry (2011) hace una aportación válida para clasificar los tipos de modelos, a saber: modelo de formación centrado en las adquisiciones o aprendizajes; modelo centrado en el proceso, y un último modelo centrado en el análisis. Marcelo (1987) explica la formación del profesorado como disciplina científica, está proporcionando en la actualidad la oportunidad para una reflexión apropiada sobre la racionalidad curricular así como sobre los diferentes modelos y teorías de la enseñanza y de la escuela. Llegado a este punto, habremos de aclarar que aún admitiendo que la formación del profesorado puede ser un campo de conocimiento autónomo, están profundamente determinados los conceptos de escuela, enseñanza y currículum que prevalecen en cada época, ya que a partir de ellos se define la función del profesor como profesional que ha de actuar en el centro educativo.

Las teorías de la enseñanza y las teorías de formación del profesorado estarían como afirma A. Medina (2003) en *una permanente implicación recíproca*.

Conceptos estos, que desde la propia práctica curricular pueden ser matizados, aclarados, y desarrollados, de forma que como sugiere E. Eisner (2005) o H. Gardner (2008) aparecerían como consecuencia de esta influencia recíproca, lo que ellos denominan "perspectivas", con lo que estaríamos ante nuevas perspectivas sobre el currículum, la enseñanza y el profesor.

2.1.2. ENFOQUES EN EL MODELO DE INVESTIGACIÓN PENSAMIENTO DEL PROFESOR: TOMA DE DECISIONES Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

González (1995) clasifica los estudios realizados en el marco del Modelo Pensamiento del Profesor de la manera siguiente: un primer grupo de estudios orientado a conocer el contexto psicológico subyacente a la planificación y a la acción; esto es, el procesamiento de la información y decisión de los profesores, por medio del cual los esfuerzos se dirigen a definir conceptualmente y describir empíricamente el pensamiento del profesor, descubriendo su naturaleza, estructura y composición, su dinámica evolutiva y constructiva y su relación con la práctica docente (González y Escudero, 1986). Estos estudios intentan explicar la relación entre el pensamiento y la acción. El segundo grupo de investigaciones incluye aquellas que abordan las teorías prácticas y las teorías de la acción, y desembocan en el conocimiento como vía para superar la dicotomía entre el pensamiento y la acción.

En la primera etapa de este modelo de investigación, especialmente en los primeros lustros, el estudio de los procesos de pensamiento de los profesores siguió principalmente dos enfoques: el de Toma de Decisiones, y el de Procesamiento de la Información. En el primero se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones, y observando los efectos de las acciones en los alumnos (Clark, 1978).

El enfoque Procesamiento de la Información se centra menos en las decisiones de los profesores. En este enfoque se concibe al profesor como alguien que desarrolla su trabajo en un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificado; es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros (Marcelo, 1987; Clark y Peterson, 1990).

Estos dos enfoques pueden representar dos aspectos distintos de la misma realidad, y pueden generar diferentes perspectivas de investigación. Desde el punto de vista de la toma de decisiones, lo que interesa saber es cómo decide el profesor lo que debe hacer en una situación específica.

Desde el punto de vista del procesamiento de la información, se pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta su conducta. Ambos enfoques han producido diversos estudios, los cuales se han referido a las tres fases del proceso de enseñanza de las que se ocupa el pensamiento de los profesores: las fases pre-activa y post-activa incluidas como planificación del docente, así como a la etapa interactiva (Marcelo, 1987).

A diferencia de González (1995), Clark y Peterson (1990), en lugar de enfoques, reconocen tres categorías de los procesos de pensamiento de los docentes: la planificación del docente que incluye los pensamientos pre-activos y post-activos; sus pensamientos y decisiones interactivos y sus teorías y creencias. Estos autores establecen que estas categorías derivan de la concepción formulada por los investigadores.

Mientras las dos primeras refieren a una distinción temporal, la tercera refiere a la naturaleza de los procesos mentales. Esta categorización proviene de dos vertientes: la temporalización por fases de la enseñanza formulada por Jackson, mencionada en líneas anteriores, y la hipótesis de Chríst, Marx y Peterson, quienes sostienen que el tipo de pensamiento de los docentes durante la interacción en el aula, difiere de los tipos de pensamiento que ocurren antes y después de esa interacción. Esta posición ha sido ratificada y adoptada por los investigadores del pensamiento del profesor que han asumido también la inexistencia de una diferencia cualitativa del pensamiento docente entre las fases pre-activa y post-activa (Clark y Peterson, 1990).

Lowick (2003) por su parte, reconoce la metáfora de solución de problemas descrita anteriormente, como un tercer enfoque dentro del modelo de investigación Pensamiento del Profesor, enmarcando en este enfoque la rutinización de la planeación de la enseñanza, así como algunos de los estudios acerca de la rutinas en la fase interactiva. La mayoría de los autores consultados que han revisado la evolución del modelo (Clark y Peterson, Marcelo, Mahoney, Joyce) abarcan la concepción de solución de problemas dentro del enfoque Procesamiento de la Información.

El enfoque Toma de Decisiones:

En este enfoque se caracteriza al docente como "un sujeto que toma decisiones", actividad crucial en el proceso de enseñanza de cuya frecuencia diversos autores han enfatizado la complejidad y la dificultad. Destacar los efectos adversos que puede representar la incapacidad para decidir en una situación de constante intercambio

social. Considerar que si hay algo que distingue a un buen profesor de un profesor normal es que el primero toma mejores decisiones que el segundo, hacer énfasis en que las decisiones pueden tener un carácter consciente o inconsciente, a las que llega el profesor después de un complejo procesamiento cognitivo de la información disponible, proceso que se completa, según Clark (1978), observando el efecto de estas acciones en los alumnos.

Concebir la enseñanza como un proceso de toma de decisiones, implica el papel de agente para el profesor, que selecciona una destreza o estrategia docente para ayudar a los alumnos a conseguir un objetivo. Doyle (1985) destaca la dificultad de la actividad cognitiva del docente para decidir en ambientes complejos y para basarse en su conocimiento experiencial.

Cualquier decisión interactiva está compuesta por tres dimensiones: información clave, que es el conjunto de sucesos que ocurren en clase y que hacen considerar al profesor la necesidad de tomar una decisión; acciones instruccionales o conductas que el profesor lleva a cabo como consecuencia de tomar una decisión; y, por último, objetivo instruccional, que es el fin que el profesor persigue durante el proceso de tomar una decisión (Marcelo, 1987).

Jackson (1968) distingue entre decisiones previas a la clase y decisiones durante la clase. Las primeras, asociadas con el proceso de planificación, tienen que ver con los objetivos, contenidos, método, materiales, en tanto que las segundas se relacionan con aplicación o modificación de decisiones previas a la clase, nivel de lenguaje,

número y tipos de ejemplos, corrección de errores, motivación y disciplina y control social en clase. Se establecen dos tipos de decisiones: las inmediatas o "sobre la marcha" y las "reflexivas" (Marcelo, 1987). Por su parte, considera simplemente tres tipos de decisiones: las referentes al contenido a enseñar, las que se refieren a la conducta del alumno y las decisiones sobre las conductas del propio profesor.

En el enfoque de la Toma de Decisiones, (Marcelo, 1987)

En líneas anteriores se ha mencionado que cada uno de los enfoques en los cuales se ha estudiado el pensamiento del profesor ha originado una diversidad de investigaciones, de tal suerte que algunas de ellas muestran distintas facetas del mismo fenómeno. En otras, se apunta hacia la necesidad de articular el enfoque de toma de decisiones al de procesamiento de la información, ya que tanto la situación, como las creencias, teorías implícitas o constructos personales de los profesores, deben ser considerados cuando se analizan procesos de decisión; a la vez, las decisiones tomadas, muestran su pertinencia y pueden descartar a las creencias, teorías y constructos.

El proceso de tomar decisiones pasa por diferentes fases, desde la definición del problema hasta la selección del tratamiento y la comprobación del efecto y está influido por la escala de valores del profesor, su ideología y estilo pedagógico. Este autor, asocia la noción de situación y contexto al proceso de toma de decisión. Esto significa que, en situaciones iguales y en contextos semejantes, dos personas pueden

tomar distintas decisiones en función de sus propios valores, creencias o por su conocimiento práctico.

El enfoque Procesamiento de la Información:

Posterior al enfoque de Toma de Decisiones, el de Procesamiento de la Información ha logrado importantes aportaciones. Éste engloba una diversidad de conceptos que designan la forma en que el profesor concibe su mundo profesional.

De estos conceptos, los más generalizados han sido constructos, creencias, teorías implícitas y conocimiento práctico. La diversidad terminológica y de connotaciones que a lo largo de la historia del Modelo de Investigación Pensamiento del Profesor se han atribuido a estos marcos de referencia, puede apreciarse una evolución en el rumbo de la investigación que implica el reconocimiento de la dimensión personal de tales sistemas de referencia y de la importancia de la interacción con el contexto escolar, así como al papel de la experiencia individual en su construcción. Conneily y Clandinin (1986, 2003) reconocen que de esta variedad de términos, los más vinculados con la significación personal en los marcos de referencia han sido: conocimiento personal, constructos personales y concepciones.

2.1.3. REPLANTEAMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA. PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DOCENTE

En el ámbito de la evaluación, en el que se ha transitado de considerar casi exclusivamente el rendimiento académico del alumno, los resultados observables de

aprendizaje a corto plazo y la evaluación del producto, hacia considerar la evaluación como un proceso en el que sólo comprendiendo la génesis, la historia, la sucesión compleja de fenómenos y acontecimientos, pueden explicarse las conductas y los resultados del aprendizaje. Así, se amplía el objeto de la evaluación, pasando del alumno a la institución, de los resultados al proceso, de las conductas observables y a corto plazo a las estrategias y mecanismos cognitivos más relevantes y definitivos.

En cuanto a los métodos y procedimientos de evaluación, ocurre un abandono de la utilización exclusiva de tests o pruebas estandarizadas a favor de mecanismos y procedimientos de contraste y análisis prioritariamente cualitativo. Se considera que la finalidad de la evaluación es cumplir una función didáctica: recoger, ordenar, contrastar y difundir la información de diferentes fuentes entre diversas audiencias para favorecer la adopción racional de decisiones futuras. En un replanteamiento del concepto de la formación y el perfeccionamiento del profesorado, en virtud de que el concepto del profesor como un técnico ocupado en la aplicación rutinaria de recetas y mecanismos de intervención diseñados y ofrecidos desde fuera ha dado paso a la concepción de un papel más activo del docente en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas experimentales de intervención didáctica. Así, en la formación del profesor, el énfasis no reside tanto en la adquisición de conocimientos disciplinares y de rutinas didácticas como en el desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos. Siguiendo el análisis de A. Pérez (1987: 200), es

pertinente revisar los supuestos básicos que subyacen a este replanteamiento conceptual que da fundamento al estudio del pensamiento del profesor:

En la problemática teórico-práctica de la didáctica se presenta la necesidad de trasladarse del mundo de los comportamientos y acontecimientos observables al mundo de los significados. Esta posición marca una línea crucial entre la visión del proceso de enseñanza asumida en el marco de la ciencia positivista y los recientes trazos de una concepción interpretativa, cada vez mayormente conocida y que ha sido asumida por un número creciente de investigadores. Lo importante realmente, considera A. Pérez, no es la textura de la epidermis escolar considerada en sí, sino el flujo de acontecimientos y transacciones (explícitas y tácitas), generalmente simbólicas, que se desarrollan en el escenario vivo y complejo de un aula. Lo que realmente están enseñando el profesor y el contexto y lo que realmente está aprendiendo el alumno se haya programado o no. En este marco cobran una importancia crucial las variables mediacionales del profesor, del alumno y del contexto, para comprender el significado real y complejo del flujo de acontecimientos y transacciones simbólicas en el aula.

En la definición y el desarrollo de la estructura de las tareas académicas que rige la vida del aula, así como en su actuación pre-activa e interactiva, el pensamiento del profesor aparece como el factor determinante. Sin embargo, los resultados reales de aprendizaje no pueden considerarse como resultados directos de las actuaciones del profesor. El alumno, al utilizar sus propios instrumentos de captación y selección y sus

estrategias, previamente adquiridas, de procesamiento e interpretación, mediatiza, anulándolo, deformándolo o potenciándolo, el efecto de los estímulos instructivos que pone en juego la actuación del profesor. La vida académica y la actividad de los alumnos encuentran su verdadero sentido, desde la perspectiva del alumno, al ubicarse en un escenario de intercambio definido por constricciones y posibilidades físicas, de orden espacial y temporal, y por las posibilidades que caracterizan al clima psicosocial de la escuela y del aula (W. Doyle, 1986).

Es evidente que, para comprender el efecto real de la vida en las aulas, no basta relacionar la actuación del profesor con el comportamiento observable del alumno. En un análisis de esta simplicidad se soslaya la riqueza de los intercambios y el grado de implicación real del alumno en las actividades académicas en virtud del significado que en forma particular les confiere. De este supuesto, según este autor, deriva la necesidad de considerar dos aspectos importantes e indisolubles de la vida en el salón de clases:

La estructura de las tareas académicas que define la naturaleza de las actividades de enseñanza-aprendizaje y su ordenación secuenciada, así como su importancia relativa en el intercambio escolar de actuaciones por calificaciones.

La estructura social de participación, referida a la naturaleza de los procesos de intercambio psicosocial que, como en cualquier grupo social relativamente estable, ocurren en el grupo escolar. Su contenido es la definición, reproducción o cambio de papeles, la dinámica de grupo, la génesis de expectativas y procesos de atribución, las

formas de establecer las normas que regulan el comportamiento colectivo y los sistemas de gestión y participación colectiva.

Las creencias y las teorías implícitas de los profesores sirven, al igual que las rutinas, para reducir la necesidad de procesamiento de información del profesor. Así, los problemas que se presentan en clase no han de ser resueltos cada vez que ocurren, sino que el profesor recurre a un "patrón de comportamiento" con el que encara estos problemas (M. González, 1995).

Con base en el enfoque de Toma de Decisiones de Shavelson y colaboradores, se han efectuado numerosos estudios para explicar la incidencia de las creencias educativas de los profesores en sus decisiones instruccionales preactivas e interactivas. Los primeros trabajos se desarrollaron fundamentalmente en laboratorio y los resultados fueron un tanto contradictorios y confusos, quizás debido a sus condiciones metodológicas, por lo que a principios de la década de los ochenta hubo un replanteamiento que trasladó la investigación a las situaciones reales del aula en busca de la relación entre las creencias y las acciones de los profesores.

Un ejemplo de ello, fue el análisis de Shavelson y Stern publicado en 1983, acerca de la congruencia entre las creencias y la conducta del profesor en la clase.

Las creencias poseen cuatro características: presunción existencial, alternatividad, aspectos afectivos y evaluativos y estructura episódica. Este mismo autor sugiere que las creencias inciden en la organización y definición de las tareas docentes.

Algunos de los estudios sobre creencias han establecido estrechas relaciones con ciertos factores de la personalidad del profesor, y han utilizado instrumentos y escalas de registro de actitudes y percepciones (P. Bauch, 1984).

Cabe destacar que una de las conclusiones a la que se ha llegado en varios de los estudios es que la relación entre las creencias y la conducta de un profesor está mediada por el contexto y las condiciones en las que desarrolla su enseñanza.

Han sido pocos los estudios realizados en torno a la configuración de las estructuras de creencias de los profesores. Queda por conocer cómo se van transformando las creencias como consecuencia del ejercicio profesional.

Investigar las creencias de los profesores por sí mismas puede resultar de escasa utilidad, por lo cual proponen centrar el estudio de las creencias en áreas específicas de la enseñanza, y clarificar al máximo el ambiente y las características de los profesores a los que se investiga. Para Oberg y sus colaboradores, en cambio, la relación entre el pensamiento y la acción no puede explicarse a partir de guías como las creencias e intenciones, sino que es preciso adoptar un formato teórico más fuerte.

2.1.4. EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LOS DOCENTES: EXPERIENCIA PERSONAL

Una de las líneas más recientes de investigación es el estudio del *conocimiento práctico personal* de los profesores. Este concepto alude a un cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia. El conocimiento práctico se caracteriza por ser íntimo, social y tradicional y por

expresarse en acciones personales. Es un conocimiento dirigido a la acción, *referente a "cómo hacer las cosas"* (F. Elbaz, 1983). La práctica de la enseñanza es a la vez la expresión y el origen del conocimiento práctico del profesor. El conocimiento profesional del docente se genera en la acción y se proyecta en la acción.

Las investigaciones bajo este enfoque, se basan, generalmente, en estudios de caso mediante relatos y observación, en los que se intenta poner de manifiesto cómo el participante elabora y desarrolla su conocimiento y en descubrir su estructura y contenido, así como los significados que le atribuye en su interacción con la práctica. Clandinin (1986) distingue dos orientaciones fundamentales en esta línea de investigación: la investigación del pensamiento del profesor que se ocupa del conocimiento de los profesores, es decir, centrada en lo que se conoce acerca de los profesores y la investigación sobre lo que conocen los profesores. En el primer tipo se ubican estudios como los de Lortie, publicados en 1975 en los que se realiza una descripción sociológica del mundo profesional de los docentes. Dentro de la Investigación centrada en lo que conocen los docentes, Clandinin en 1986, reconoce cuatro tipos de estudios. El primero de ellos referido a lo que los profesores conocen acerca de la teoría; el segundo sobre lo que los docentes conocen en la práctica de su enseñanza; el tercero referido al tipo de conocimiento que tienen los profesores, la investigación sobre el conocimiento práctico. F. Elbaz, en 1980, realizó un estudio de caso con observaciones prolongadas y entrevistas a una profesora, cuyo conocimiento se centraba en cinco aspectos: conocimiento de sí misma, del medio, del contenido a

enseñar, del curriculum y conocimiento instruccional. Esta investigación estableció que tales aspectos permiten al profesor estructurar su actividad docente y concluyó que el conocimiento práctico no es lineal, sino que responde a una estructura formada por los siguientes elementos: regla de la práctica, principio práctico, e imagen (Marcelo, 1987). Elbaz (1983) el conocimiento que poseen los profesores refiere a las experiencias de los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, sus intereses, necesidades, carácter y dificultades, y a un repertorio de técnicas de enseñanza y habilidades de gestión de la clase. Este conocimiento incluye también la visión acerca de la estructura social de la escuela y lo que ésta demanda del profesor y de los alumnos para sobrevivir y tener éxito, información de la comunidad de la que forma parte la escuela, y el sentido de lo que ésta acepta y no acepta.

El conocimiento práctico del profesor no se reduce únicamente a un conocimiento de "cómo" o a una serie de habilidades a ser desarrolladas en las diversas situaciones de enseñanza, sino a un cuerpo de conocimientos sobre diversos aspectos de la experiencia de cada profesor. Elbaz subraya la necesidad de partir de la experiencia del maestro, interesarse por su conocimiento práctico como punto de inflexión entre los currículos formales y los aprendizajes de los estudiantes. Con base en su investigación, identifica tres ejes básicos en el conocimiento práctico de un profesor: el contenido, la orientación y la estructura. En la concepción de F. Elbaz el conocimiento práctico es un conocimiento dinámico, revisable a través de una constante interacción con la práctica, cualidad que es definida por esta autora como orientación. En el caso

estudiado, Elbaz identifica cinco orientaciones en el uso del conocimiento profesional de la profesora estudiada: orientación situacional, orientación personal, orientación experiencial, orientación teórica y orientación social.

Para estos investigadores un acto de enseñanza, puesto que es una práctica reflexiva, es también un acto de conocimiento, y entre los propósitos de este tipo de estudios está el de desarrollar un lenguaje y valorar nuevas perspectivas de análisis de las prácticas en la escuela (M. González, 1995).

Dentro del modelo Pensamiento del Profesor, cabe destacar el hecho que tanto en la revisión de las decisiones interactivas, como en la de los constructos personales de los docentes se ha observado que el factor que con mayor frecuencia ha influido y determinado las decisiones interactivas de los profesores ha sido los alumnos, su aprendizaje e implicación. En orden de importancia le siguen otros referidos al propio profesor, su rol, control y autonomía.

El conocimiento del profesor abarca dos dimensiones fundamentales: estructura de la lección y conocimiento de la materia. El conocimiento de la estructura de la lección refiere a las habilidades necesarias para planificar y desarrollar la lección. El conocimiento de la materia incluye conceptos y procedimientos relativos a la presentación del currículo. En apariencia, el grado de integración de ambos tipos de parte del profesor es una característica de la enseñanza experta.

La secuencia de objetivos y acciones construidas por un profesor durante un periodo es definida en la agenda del profesor. Ésta incluye la planificación, la estructura

organizativa, las actividades a desarrollar por el profesor y el alumno, una previsión de los posibles problemas que pueden encontrarse y cómo pueden resolverse, e incluso la vinculación con otros temas.

Durante el desarrollo de la agenda, el profesor recibe diversa información acerca de la realización de lo previsto, lo cual le permite mejorarlo. Existen además "condiciones globales" que influyen en el desarrollo de la agenda. Estas condiciones derivan del sistema de creencias del profesor por ejemplo, respecto, a los métodos didácticos, la forma de aprendizaje de los alumnos o el conocimiento que tenga de la materia.

El conocimiento del contenido incluye el conocimiento declarativo -conceptos, hechos- y el conocimiento de procedimientos -reglas heurísticas-. El conocimiento de la materia por parte del profesor apoya la estructura de la clase y funciona como un recurso para seleccionar los ejemplos y las explicaciones. Esta conceptualización ha sido utilizada en el análisis de investigaciones, fundamentalmente, con base en la comparación entre seis profesores noveles y expertos durante dos años, entrevistados, grabados y observados en tres momentos durante el curso escolar. Se identificaron tres tipos de rutinas durante el desarrollo de la clase: las rutinas de manejo que proporcionan una superestructura en la clase; las rutinas de apoyo que definen y especifican las conductas y acciones necesarias para que tenga lugar el flujo instruccional; las rutinas de cambio referidas a las conductas interactivas que permiten que ocurra el intercambio enseñanza-aprendizaje. La mayoría de ellas se mantuvieron todo el año y

eran reconocidas por los estudiantes, dando a la clase mayor fluidez (González, 1995).

Destacan los estudios de Ben-Peretz (1988); Marks (1989) y Shulman (1989).

De la actuación del docente a la estrategia de enseñanza.

La investigación acerca de las estrategias de enseñanza tiene como antecedente los estudios sobre la actuación docente, que en su forma más desarrollada parten del reconocimiento de la influencia mutua entre docente y alumnos, del intercambio de significados que subyace a las conductas de los actores, así como de la importancia del conocimiento del contexto.

Entre las investigaciones dirigidas al conocimiento de la relación entre el pensamiento -creencias, concepciones o teorías implícitas- y las estrategias de enseñanza en la educación superior se mencionan algunas realizadas en Estados Unidos, Canadá, Australia, Alemania e Israel. En ellas se combinaron la observación y otras u otras técnicas: la entrevista y la encuesta a docentes y a estudiantes.

En este contexto, la investigación fenomenográfica ha contribuido considerablemente, analizando la relación entre la intencionalidad docente y las estrategias de enseñanza.

Esta perspectiva tiene como objeto de estudio la experiencia individual, abordada mediante métodos descriptivos. En esta perspectiva se considera que la forma de experimentar algo es consustancial a la forma en que se constituye el conocimiento acerca del mundo y que esta forma es única ya que refleja la biografía personal.

En la perspectiva fenomenográfica los términos formas de comprender y concepciones tienen énfasis en el sentido experiencial y no en el sentido puramente cognitivista. En algunas de estas investigaciones se han elaborado tipologías acerca de las estrategias de enseñanza (Martin, 2002). El estudio de la actuación docente data de una época anterior a la fundación del Modelo de Investigación Pensamiento del Profesor. Durante varias décadas de indagación de la enseñanza se han sucedido diversos enfoques, teorías y métodos, que han variado desde considerar la eficacia de ésta como una consecuencia directa de las características físicas y psicológicas del profesorado, pasando por la concepción de la enseñanza centrada en el profesor -en el paradigma de investigación proceso-producto- y pasando por el reconocimiento de la importancia de la actuación del profesor y del alumno, hasta llegar al paradigma Ecológico de investigación didáctica que se caracteriza por su orientación social al concebir la vida en el aula como un conjunto de intercambios socioculturales, cuya comprensión requiere del conocimiento del contexto.

En cuanto a metodología, se ha recurrido fundamentalmente a la observación en el aula y a diversas técnicas dirigidas a que el docente exprese lo que hace en el salón de clases. Esto último ha sido lo más frecuente, asumiendo que sus pensamientos, juicios y decisiones guían su conducta docente.

En principio, han afrontado la dificultad metodológica de hacer explícito lo implícito, como primer paso para su conocimiento, situación que Marland (1995) y otros investigadores han calificado como una de las mayores dificultades a resolver. La

experiencia colectiva acumulada por las aportaciones de estos estudios ha sido valiosa para la comprensión de la enseñanza en el nivel superior, sin embargo, también ha impregnado este ámbito con algunos de los errores metodológicos cometidos en el estudio de la enseñanza en educación primaria y educación secundaria. Uno de ellos ha sido inferir que lo expresado por las poblaciones de docentes en estudio mediante encuestas, entrevistas, y procedimientos dirigidos a lograr que los profesores expresaran sus teorías implícitas, creencias, concepciones o puntos de vista sobre la enseñanza, corresponde a sus prácticas docentes. En muchas de estas investigaciones la observación u otra técnica semejante, utilizada en las primeras décadas para el estudio de la actuación docente no han sido incluidas. De esta forma, la visión que el investigador construye queda incompleta; en términos de Kane, Sandretto y Heath (2002), se obtiene sólo "la mitad de la historia". Las teorías de apoyo están asociadas con los propósitos e intenciones, con los logros deseados, las teorías en uso son las que determinan las acciones. Estos dos tipos de teoría pueden o no ser compatibles entre sí; igualmente, el individuo puede o no ser consciente de ello. Kane, Sandretto y Heath (2002) dan cuenta de una revisión de investigaciones en lengua inglesa, en las que se vinculan lo que los académicos sostienen acerca de su enseñanza y lo que realmente hacen en su trabajo docente. De los cincuenta estudios revisados, en quince, es decir, treinta por ciento de ellos, se atribuye a la práctica docente lo que los profesores han expresado. Identificaron cuatro modelos diferentes de enseñanza:

transmisión de información, comunicación con los estudiantes, hacer la disciplina y desarrollo personal.

Scott, Chovanet y Young (1994) estudiaron, en Canadá, la relación entre la filosofía de la enseñanza y la práctica docente de profesores de Bellas Artes, Economía Doméstica, Negocios y Educación Física. Estos profesores discutieron sus propósitos, intenciones y estrategias de enseñanza con los Investigadores antes de cada sesión de clase, la cual fue observada y los participantes e investigadores se reunieron al concluir la clase. Con las entrevistas y observaciones se integró un estudio de casos en el que se describió el desarrollo profesional de los participantes, siguiendo la perspectiva fenomenográfica, se elaboró un modelo jerárquico para describir la expansión de la conciencia lograda por ellos. Saroyan y Snell (1997) investigaron, también en Canadá, estilos de las clases para conocer las concepciones y creencias de enseñanza y los principios pedagógicos en relación con los logros, la organización y la interactividad en el aprendizaje, identificando tres tipos representativos. En esta investigación se combinó la aplicación de cuestionarios sobre los propósitos de la exposición con la observación de ésta, emplearon la video-grabación y la aplicación de cuestionarios a los alumnos para evaluar la exposición. E. Gibson (1998) realizó un estudio auto-reflexivo sobre sus creencias y prácticas de enseñanza para evaluar su enfoque de instrucción como soporte efectivo de una práctica pedagógica culturalmente relevante. Esta investigadora recurrió a la audio-grabación y al análisis reflexivo de las transcripciones, encontrando que algunos de sus comportamientos eran

inconsistentes con sus teorías de apoyo sobre la Pedagogía Crítica y la democracia participativa.

H. Henriquez (2004), mediante un estudio de casos en la perspectiva de investigación-acción, investigó en Alemania las teorías subjetivas de un profesor universitario y de sus treinta y tres estudiantes en un curso de literatura avanzada. Los actores cobraron conciencia del concepto de sí mismos, de los roles que desempeñaban, particularmente en la interacción profesor-alumno y alumno-alumno. En la metodología, recurrió a los diarios de los estudiantes, sesiones vídeo-grabadas y entrevistas a los estudiantes.

Ramsden, P. (2003) estudió en el marco de la perspectiva fenomenográfica, la relación entre la intencionalidad docente y su práctica de enseñanza respecto de un tema particular en un contexto específico. Entrevista a veintiseis profesores universitarios de cuatro áreas disciplinares; Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología y Ciencias de la Salud. Las entrevistas se centraron en lo que los maestros deseaban que los alumnos aprendieran y cómo intentarían enseñar un tema específico u objeto de estudio. Sobre las bases de estas entrevistas, los investigadores construyeron una hipótesis de cómo enfocarían la enseñanza esos profesores. Las observaciones con el propósito de determinar si la práctica docente correspondía o no a la hipótesis de la investigación. No se encontraron divergencia entre la intencionalidad de los docentes y sus prácticas de enseñanza.

2.2. TEORÍAS PEDAGÓGICAS. MARCO REFERENCIAL DE LA DOCENCIA MUSICAL PARA INTERPRETAR SU MUNDO PROFESIONAL

Las teorías definidas como implícitas y explícitas. Las implícitas, definidas como representaciones mentales que constituyen un marco referencial de los profesores para interpretar su mundo profesional –antiguamente se las definía como contemplación religiosa-, tales representaciones tienen como base la acumulación de experiencias personales obtenidas mediante el contacto con pautas socioculturales. Sin embargo, las teorías no se limitan al ámbito de las ciencias empíricas, sino que abarcan cualquier campo del saber y debe decirse que en principio, todo el conocimiento humano es teórico, porque todo conocimiento va más allá de los simples hechos conocidos en un momento dado (J. Marrero, 1993).

Identificación docente con las corrientes pedagógicas y visión de la enseñanza media y superior:

Hacemos una descripción de las corrientes pedagógicas consideradas como referente para esta investigación: Tradicional, Técnica, Escuela Activa, Pedagogía Crítica, Constructivismo, construccionismo, estructuralismo. A continuación se expone una síntesis de los rasgos fundamentales de cada una de las corrientes pedagógicas mencionadas, por tratarse de un referente en el conocimiento de cualquier docente y configura de forma general el modelo de investigación pensamiento del profesor. En cada una de ellas se enuncia la visión de los fines de la educación, del currículo, del

conocimiento, del vínculo educación-sociedad, de la metodología didáctica, del clima de trabajo, del papel de los docentes y estudiantes, del grupo académico y del aprendizaje. En el ámbito educativo y artístico se denomina constructivismo a una corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental, que se desarrolla de manera interna conforme el individuo obtiene información e interactúa con su entorno. Teoría estructuralista de Lévi-Strauss y la antropológica-simbólica de C. Geertz.

2.2.1. TEORÍAS PEDAGÓGICAS : TRADICIONAL, TÉCNICA, ESCUELA ACTIVA, PEDAGOGÍA CRÍTICA

Teoría de la corriente Tradicional.

Tiene su origen en el siglo XVII, época de ruptura del orden feudal, la formación de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía. Tiene el orden y la disciplina como ejes fundamentales. Se caracteriza por un enfoque logocéntrico de la enseñanza en la que los programas de estudio suelen ser abundantes en sus contenidos temáticos. Los contenidos de cada asignatura se presentan al grupo como información estructurada (J. Marrero, 1993). Los temas son abordados como unidades de conocimiento en sí mismos. A nivel curricular se hace distinción entre la teoría y la práctica, privilegiando la primera en los planes de estudio y a nivel de cada asignatura. El aprendizaje se concibe como un incremento cuantitativo de información en el que el mundo intelectual se disocia del afectivo. Se considera que el fin de la educación es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen

nuestra cultura. En el caso de la educación superior, el currículum está centrado en la formación de profesionales para su inserción en la estructura productiva. La evaluación del aprendizaje está orientada a la medición del aprendizaje de contenidos retenidos por los estudiantes con base en la fidelidad de su reproducción. El clima de trabajo se caracteriza por la prevalencia de la comunicación unidireccional, debido a que el orden y la disciplina se centran en la figura del docente.

Teoría de la corriente Técnica.

Surgida con posterioridad a la corriente tradicional, la corriente *Técnica* (también denominada Tecnológica, o Tecnologicista), tuvo auge en el siglo pasado. Su denominación proviene de la importancia de la Tecnología Educativa como su eje fundamental. El conocimiento debe ser comunicado por el profesor, los alumnos son visualizados como receptores de Información estructurada. Su noción de aprendizaje proviene de la Psicología Conductista que lo define como cambio observable en la conducta, resultado de la experiencia. Esta corriente teórica de la educación se apoya fundamentalmente en las ideas de B. Skinner (1971). La enseñanza implica un meticuloso proceso de planificación. Los objetivos de los programas de estudio se enuncian en términos operacionales, es decir, explicitando la conducta observable deseada del alumnado. La figura del profesor es directiva. Las técnicas didácticas están orientadas a la transmisión eficaz de información y en el manejo de recursos tecnológicos audiovisuales. En la metodología didáctica se insertan algunas técnicas como técnicas de enseñanza individualizada, por ejemplo, la enseñanza programada

y el sistema de instrucción personalizada. El alumno es considerado importante en esta perspectiva, pues constituye el objetivo de la ingeniería conductual.

Teoría pedagógica: La Escuela Activa.

Esta corriente teórica, denominada Escuela Nueva o Escuela Activa tiene sus orígenes en el siglo XVIII en las ideas de J. Jacobo Rousseau, dadas a conocer en su obra *El Emilo* (2003) , publicada por primera vez en 1762, quien proponía confiar a la naturaleza y la experiencia el desarrollo del aprendizaje en el niño. Posteriormente, F. Froebel con su obra cumbre *La Educación del hombre* (2005), en el siglo XIX, persiste en su desarrollo y encumbramiento, como uno de los principales representantes. En el siglo XX, esta corriente evoluciona con autores como O. Décroly y María Montessori, y se consolida en la actualidad con el sustento teórico y filosófico de John Dewey (1960), quien sostiene que la actividad es la característica humana dominante y quien da concreción a estas ideas al sistematizar la escuela experimental. En esta perspectiva se considera como fin de la educación el desarrollo del individuo.

La enseñanza consiste en propiciar la actividad del alumno en el desarrollo de nuevas vivencias. En la educación superior este enfoque ha tenido concreción en la ampliación de la participación estudiantil y en una mayor atención docente a los intereses de los alumnos. En esta corriente el profesorado es un conductor de la clase que estimula la participación de los estudiantes. Su actuación docente es la de un líder que atiende los aspectos de aprendizaje, afectivos y sociales del grupo académico. Organiza la información, estimula y retroalimenta la actividad estudiantil que es el núcleo del

curso. El programa funciona como un referente que puede ser ajustado, dependiendo de las características y los intereses del grupo en el estudio de los contenidos. La metodología didáctica empleada se integra con técnicas de trabajo colectivo, aunque no excluye otras técnicas de participación individual.

El clima de trabajo es agradable y propiciatorio de la participación estudiantil en la cual se fomenta la colaboración y la cooperación. El alumno es el principal actor en el proceso de enseñanza, quien recibe información y participa en la exposición, y revisión de los contenidos del curso. La evaluación se dirige a las experiencias que cotidianamente se desarrollan en el curso (E. P. Navío, 2008). Aunque esta corriente teórica ha tenido escaso arraigo en la práctica docente, tuvo adeptos en algunas escuelas de nivel básico. Encontró una expresión radical en la escuela de Summerhill. La confianza en el papel que juegan la curiosidad y el interés natural del alumno.

Teoría de la corriente Crítica.

Los orígenes de esta corriente teórica de la educación pueden ubicarse en las ideas de Marx y de teóricos posteriores, como es el caso de algunos componentes de la escuela de Frankfurt: T. Adorno (1903-1961), *Filosofía de la nueva música* (2003); H. Marcuse (1969); y, posteriormente, de E. Fromm (1994) y J. Habermas (2008). La corriente Crítica se ha caracterizado por desarrollar una teoría radical que, entre otros logros, ha tenido la realización de un análisis de la institución escolar, revelando y desafiando el papel de ésta en la vida política, cultural y del arte; asimismo, se ha caracterizado por desarrollar ciertos avances en la teoría social, así como nuevas categorías y

metodologías. Sin embargo, bajo la denominación Pedagogía Crítica se denota una diversidad de ideas; su denominador común es el objetivo de transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes, por lo que puede calificarse como una corriente comprometida con los oprimidos. La concreción de las ideas de esta corriente lo encontramos en la obra de Pablo Freire *la Pedagogía del oprimido* (1972). El término Pedagogía Crítica, sitúa a esta corriente como un movimiento conceptual de una gran amplitud y repercusión. El fin de la educación, en esta perspectiva, es dar poder al individuo y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas básicamente derivadas de la racionalidad del mercado de trabajo.

Se considera fundamental desarrollar la conciencia del alumno acerca de los valores educativos y de las condiciones materiales de su contexto histórico social para la emancipación de la sociedad. El proceso educativo tiene como punto de partida el análisis económico que permite situar a la educación dentro del proceso de producción y reproducción del capital y del valor.

La escuela es visualizada no solamente como un espacio dedicado a la instrucción, sino también como arena cultural donde se enfrentan formas sociales e ideológicas en lucha por la dominación. En esta corriente teórica el trabajo docente se articula en torno al vínculo escuela sociedad y se considera que el maestro debe comprender la función de la escuela al unir el conocimiento con el poder para la formación de ciudadanos críticos y activos. La concepción del conocimiento es que éste se construye en un proceso dialéctico, por tanto, no se considera absoluto y es objeto de análisis, crítica y

replanteamiento. Los teóricos críticos aspiran a una clase de conocimiento que ayude a los estudiantes a reconocer la función social de las formas particulares de conocimiento. Éste se concibe como una construcción histórica y socialmente arraigada y limitada por intereses, lo que impide su neutralidad u objetividad, y con una estructura que adopta formas particulares y cuyas prioridades y exclusiones forman parte de una lógica silenciosa.

En esta perspectiva teórica se considera que la cultura de la clase dominante ejerce control sobre clases o grupos subordinados mediante la hegemonía que se ejerce principalmente por prácticas sociales consensuales, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el Estado, la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia. Mediante este ejercicio el poderoso gana el consentimiento de los oprimidos, quienes no son conscientes de su participación en su propia opresión. La escuela constituye un espacio de transacciones, intercambios y luchas entre los grupos subordinados y la ideología dominante. El trabajo docente parte de una idea central en esta corriente, la formación del estudiante para su inserción comprometida en la vida social en la solución de los problemas de su entorno. La visión del aprendizaje implica un desarrollo moral, político y social de los individuos en interacción con la sociedad. El papel del profesor consiste en estimular la actitud crítica del alumno hacia el conocimiento y hacia su propio papel en la sociedad. El alumno es un ser activo que debe comprometerse a participar en la solución de las necesidades sociales. En esta visión se recurre en lo metodológico al

diálogo, el análisis, la discusión y las propuestas acerca de problemas, situaciones de conflicto y posibilidades de solución (A. Pérez, 1986).

El clima de trabajo es democrático y se caracteriza por una amplia participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula. El concepto de evaluación del aprendizaje es flexible y abarca elementos de carácter moral y político, particularmente en relación con el nivel de compromiso social de los alumnos.

Teorías implícitas en el profesorado.

Algunos investigadores opinan que no existen diferencias significativas entre los conceptos creencias, concepciones o teorías, por lo cual incluyen a todos en este último concepto, considerado por ellos como el que mejor denota tal sistema de referencias en el pensamiento del profesor. Una posición similar se observa también en la mención que hacen de algunos de los ejemplos de los estudios revisados ciertos autores consultados (C. Marcelo, 1987). Tales autores han desarrollado el concepto de teorías implícitas para referirse a estos marcos interpretativos destacando su carácter organizado, coherente e inaccesible a la conciencia, y su especificidad. El término es sinónimo de teorías intuitivas o teorías personales. Sin embargo, todos ellos coinciden en la relevancia de este sistema de referencia que se sustenta en el concepto de profesor reflexivo con una perspectiva personal sobre la enseñanza y el aprendizaje...

Es fundamental la importancia de estas teorías en la percepción humana, en la contextualización psicológica de la planificación, de los pensamientos interactivos y de las atribuciones de los profesores, así como en la descripción del modo en que se

configura el conocimiento y es utilizado por el pensamiento y la acción. Marcelo considera a los profesores como constructores de teorías, que son el nexo entre el pensamiento y la acción y constituyen la base para que los docentes den sentido e intervengan en la clase. Los profesores construyen y utilizan sus propias teorías en lugar de los modelos racionales prescritos en los programas de formación. En esta perspectiva las teorías y creencias personales son los componentes experienciales.

2.2.2. TEORÍAS: CONSTRUCTIVISTA, ESTRUCTURALISTA E INTERACCIONISMO SIMBÓLICO.

En Psicología el constructivismo está basado en los postulados de J. Piaget. Este psicólogo señaló que el desarrollo de la inteligencia es construido por el propio individuo a través de la interacción con el medio.

La problemática por la que está interesado y a la que intenta dar respuesta a lo largo de su obra es fundamentalmente filosófica, y en concreto epistemológica: el problema del conocimiento y de su origen, cómo conocemos y cómo pasamos de estados de conocimiento de menor a mayor validez tomando como criterio de validez aquellos que sancionan el pensamiento científico, es el modelo de pensamiento que supone la culminación del desarrollo, aquel al que sólo el adulto puede tener acceso (Piaget, 1979). Su gran originalidad es intentar dar respuestas empíricas a estas preguntas filosóficas. Para ello recurrirá al análisis ontogenético del problema del conocimiento.

El sujeto construye poco a poco una comprensión tanto de sus propias acciones como del mundo externo. En este conocimiento, juega un papel fundamental la acción del sujeto. Para conocer los objetos el sujeto tiene que actuar sobre ellos y transformarlo: desplazarlos, agarrarlos, conectarlos, combinarlos, separarlos, unirlos, etc. El conocimiento está unido a la acción, a las operaciones, es decir, a las transformaciones que el sujeto realiza sobre el mundo que le rodea (Delvall, 1996). El conocimiento resulta de la interacción entre sujeto y objeto. El origen del conocimiento no radica en los objetos, no en el sujeto, sino en la interacción entre ambos.

El constructivismo en educación como corriente didáctica se basa en la teoría del conocimiento constructivista. Postula la necesidad de entregar al alumno herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. El constructivismo en el ámbito educativo propone un paradigma en donde el proceso de enseñanza aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende -sujeto cognoscente-.

El idealismo transcendental propuesto por Kant en el s. XVIII es una concepción epistemológica y metafísica, establece que todo conocimiento exige la existencia de dos elementos: el primero externo al sujeto (lo dado, o principio material), es decir, un objeto de conocimiento. El segundo, propio del sujeto (lo puesto o principio formal),

que no es más el sujeto mismo que conoce. El sujeto que conoce introduce ciertas formas que, no preexistiendo en la realidad, son imprescindibles para comprenderla.

Para Kant el conocimiento nace de la unión de la sensibilidad con el entendimiento, las formas solas no producen conocimiento y las intuiciones solas tampoco. Por esto sostiene Kant en la *Crítica de la razón pura*: “pensamientos sin contenidos son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas”. En otras palabras, sin sensibilidad nada nos sería dado y sin entendimiento, nada sería pensado.

Se considera al alumno como poseedor de conocimientos que le pertenecen, en base a los cuales habrá de construir nuevos saberes. El docente guía para que los estudiantes logren construir conocimientos nuevos y significativos, siendo ellos los actores principales de su propio aprendizaje. Un sistema educativo que adopta el constructivismo como línea psicopedagógica se orienta a llevar a cabo un cambio educativo en todos los niveles. En las teorías educativas, el construccionismo da lugar a una teoría de aprendizaje desarrollada por S. Papert (1980), que destaca la importancia de la acción, es decir, el proceder activo en el proceso de aprendizaje. Se inspira en las ideas de la psicología constructivistas, y de igual modo parte del supuesto de que, para que se produzca aprendizaje el conocimiento debe ser construido o reconstruido por el propio sujeto que aprende a través de la acción, de modo que no es algo que simplemente se pueda transmitir.

Ideas centrales del constructivismo. El construccionismo considera además que las actividades de confección o construcción de artefactos, sean estos el diseño de un producto, la construcción de un castillo de arena o la escritura de un programa de ordenador, son facilitadoras del aprendizaje.

Se plantea que los sujetos al estar activos mientras aprenden, construyen también sus propias estructuras de conocimiento de manera paralela a la construcción de objetos. Afirma que los sujetos aprenderán mejor cuando construyan objetos que les interesen personalmente, al tiempo que los objetos contruidos ofrecen la posibilidad de hacer más concretos y palpables los conceptos abstractos o teóricos y por tanto, los hace más fácilmente comprensibles.

Seymour Papert, discípulo de Piaget, matemático y psicólogo, profesor en las cátedras de matemáticas y ciencias de la educación en Massachussets define el construccionismo de la siguiente manera:

El aprendizaje es más eficaz cuando parte de una actividad que el sujeto experimenta como la construcción de un producto significativo. Involucra a los estudiantes y los anima a sacar sus propias conclusiones a través de la experimentación creativa y la elaboración de los objetos sociales. El profesor asume un papel mediacional en lugar de instructivo. La enseñanza se sustituye por la asistencia al estudiante en sus propios descubrimientos a través de construcciones que le permiten comprender los problemas de una manera práctica.

Teoría estructuralista de Lévi-Strauss.

La creación artística ha generado un conjunto de saberes y conocimientos, nacidos de una asidua práctica del arte, que, en ocasiones, han sido escritos y publicados, viniendo a constituir lo que J. Schlosser denomina “literatura producida por los artistas” (1976). En la historia del arte muchos arquitectos, músicos, escultores, pintores, fotógrafos, coreógrafos... han escrito, sintetizado y fundamentado su labor creadora (Goldwater y Trever, 1985). No sin antes investigar en teorías claves como marco general para entender y poder llevar a término una investigación. Las teorías de C. Lévi - Strauss sobre antropología y mitos junto con las teorías simbólicas de Geertz son claves desde la contemporaneidad que supone la narrativa etnomusical.

Teoría de la construcción social. Los teóricos de la construcción social creen que las ideas, los conceptos y los recuerdos surgen del intercambio social –interacción- y son mediatizados por el lenguaje. Todo conocimiento, sostienen los construccionistas, evoluciona en el espacio entre las personas, en el ámbito del “mundo común y corriente” y es enseñado a través de la permanente conversación con sus íntimos en el que el individuo desarrolla un sentimiento de identidad o una voz interior.

En su propuesta teórica, F. Saussure considera que los seres humanos para expresar el pensamiento necesitan un sistema estrechamente relacionado con la lengua hablada. Si se compara la lengua con un espacio que ocupa la hoja de un papel, el pensamiento sería una de las caras y la lengua la otra. Y lo mismo que es imposible una

cara de la hoja sin recortar también la otra con la lengua es imposible aislar el pensamiento o viceversa.

Estructuralismo – Antecedentes-. El concepto de estructura y el método inherente a él llegan al estructuralismo desde la lingüística. Un punto de referencia común a los distintos desarrollos del estructuralismo ha sido la obra de Ferdinand de Saussure, "Curso de lingüística general" (1915), que, además de constituir un aporte decisivo para la fundación de la lingüística moderna, introduce el uso del "método estructural" en el campo de los fenómenos lingüísticos. Fue necesario que surgiera el trabajo de Claude Levi-Strauss para que el estructuralismo desbordara al marco de la lingüística, dentro del cual había crecido por más de medio siglo.

En 1949, la publicación de su obra *Las Estructuras Elementales del Parentesco* muestra que las convicciones estructuralistas están ya consolidadas y ofrecen un sistema coherente y efectivo para analizar la realidad. A partir del medio siglo, su pensamiento comienza a impregnar el trabajo de numerosos antropólogos y, poco a poco, a convertirse en alternativa para otras áreas del pensamiento social, en especial para la sociología política. Así pues, Lévi Strauss (1908-2009), considerado fundador de la antropología estructural e introductor en las ciencias sociales del enfoque estructuralista, basado en la lingüística estructural de Saussure. Sus cuatro tomos de mitologías constituyen una de las obras más decisivas y originales de la antropología del siglo XX. Desde el principio su obra fue reconocida por críticos e intelectuales. Simone de Beauvoir la vio como un importante estudio de la posición de la mujer en las

culturas no occidentales. El mito y el sujeto en la teoría estructuralista de Lévi Strauss. Ser víctima de una creencia o de una ilusión sólo puede achacarse precisamente a las ilusiones y creencias mismas. Su obra no es de fácil comprensión, porque a la manera del pensamiento indígena y de la música es preciso entender el todo para entender cada uno de sus elementos constitutivos. Por ello al igual que G. Dumézil (1977), afirma que la ciencia será estructuralista o no lo será. Con respecto al tema de la identidad, queda planteado como problemática. Lévi Strauss llegará a decir que el “yo”, “el moi” no existe y en este sentido y en consecuencia la autolocución será un pésimo lugar de instalación para llevar a cabo una teoría o unas prácticas conjuntas. De este modo, Lévi Strauss se desdibuja igual que aquellos hombres que dieron origen a los mitos con el fin de luego de ser socializados por su grupo ellos operan como testimonio de su propia cultura, y construyen así su historia. Aunque de los mitos no pueda extraerse ninguna enseñanza, Strauss cumple con algunas de las premisas que estos conllevan: si el mito posee un origen individual su producción y transmisión se hallan exigidas y determinadas socialmente, razón por la cual su consecuencia quedará indicada en su resolución. El mito no posee autor, pertenece al grupo social que lo relata, no se sujeta a ninguna transcripción y su esencia es la transformación. Un mutante queriendo repetirlo, lo transforma.

El yo se reduce a ese lugar de tránsito, confluencia y atravesamiento. Así estamos ante la incertidumbre de la autoría y de la identidad. Podríamos afirmar que el autor material e individual de una obra no existe. El sólo percibirá reflejos e ilusiones y la

referencia al autor permanecerá mediatizada a partir de su misma génesis. Es por ello que Strauss dirá que su obra le despierta pensamientos insospechados.

Mientras el hombre siga tomando a otra parte de sus congéneres como un objeto, la antropología deberá tener en cuenta que su papel ha de ser cuestionador. Por ello Strauss se ha referido a la necesidad de disolver al hombre, abandonando la teoría del sujeto ya incorporada a las filas existenciales, en el más amplio sentido metafórico. ¿Qué sucede con unas u otras personas sólo será una cuestión de posibilidades o de probabilidades, una cuestión casi matemática?. Algunos de los procesos del autor se repliega, se refracta hacia el objeto y hacia el sujeto, reflexiona y luego se sorprende pensando cuestiones ya pensadas o escritas por otros, o que surgen modificadas a partir de una nueva combinación. A manera de un prisma las constelaciones sociales se analizan con influencias de focos constantemente diferentes, concentrando y dando apertura en su difusión.

Teoría: interaccionismo-simbólico de C. J. Geertz.

Clifford James Geertz, líder de la antropología simbólica, que pone particular atención al papel del imaginario o “símbolos” en la sociedad. Los símbolos son el marco de la actuación social. La cultura, según la define Geertz en su obra *La interpretación de las culturas* (1973), es un *sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida*. La función de la cultura es dotar de sentido al mundo y

hacerlo comprensible. El papel de los antropólogos es intentar la comprensión total de los hechos sociales, haciendo posible interpretar los símbolos clave de cada cultura. A esto se llama descripción densa. Las manifestaciones de cada cultura, según Geertz, deben ser estudiadas de la misma manera que la arqueología estudia el suelo, “capa por capa”, desde la más externa, es decir desde aquella en donde los símbolos culturales se manifiestan de manera más clara, hasta la capa más profunda, donde se encuentra la matriz de estos símbolos a los cuales hay que identificarles el significado.

Son muy significativos sus trabajos sobre mística del Islám y sobre el espacio comercial de los bazares tradicionales, así como la vida aldeana y familiar. Geertz en su obra *Interpretación de las culturas* (1988), *símbolo y etnografía* (2003), basada en el estudio descriptivo e interpretativo de los sistemas culturales a través de pequeños grupos de individuos en su propio entorno, aborda los ámbitos del poder, lo político, lo económico, los mitos, la religión, el comercio, la escuela, la familia, etc. Analiza la naturaleza simbólica de los rasgos culturales, el entorno donde se producen, los significados, la identidad, a lo que llama estructuras simbólicas con otros valores significantes de creencias y comportamientos. La cultura aparece como una construcción en la que participan los individuos de un conjunto humano localizado territorialmente, que comunican y transmiten su estructura simbólica a las generaciones que le suceden. Mediante las interacciones simbólicas adquirimos información e ideas, entendemos nuestra propia experiencia y la de los otros; a través de las narraciones compartimos sentimientos y conocemos a los demás. Las teorías de

Geertz forman parte de lo que podemos llamar paradigma constructivista, que tiene una manera específica de responder a dos cuestiones básicas relacionadas con la investigación: ¿Cuál es el propósito y el objetivo de la investigación humana?, ¿cómo podemos conocer el mundo de la acción humana?. Estas dos cuestiones claves se responden desde diferentes conceptualizaciones sobre qué y cómo investigar en el mundo de las ciencias sociales.

2.2.3. LAS TEORÍAS Y CREENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA.

Creencia o información que tiene una persona, normalmente interrelacionada con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento.

(...) una declaración hipotética o inferencia! acerca de un objeto, capaz de ser precedida por la frase "creo que..." que describe al objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; la evalúa como bueno o malo; y predispone para actuar, probablemente de diferente forma bajo diferentes condiciones (Marcelo, 1987). Las creencias y las teorías implícitas de los profesores sirven, al igual que las rutinas, para reducir la necesidad de procesamiento de información del profesor. Así, los problemas que se presentan en clase no han de ser resueltos cada vez que ocurren, sino que el profesor recurre a un "patrón de comportamiento" con el que encara estos problemas. Las creencias poseen al menos cuatro características: presunción existencial, alternatividad, aspectos afectivos y evaluativos y estructura episódica. Este mismo

autor sugiere que las creencias inciden en la organización y definición de las acciones. Algunos de los estudios sobre creencias han establecido estrechas relaciones con ciertos factores de la personalidad del profesor, y han utilizado instrumentos y escalas de registro de actitudes y percepciones (P. Bauch, 1984). Conclusiones a las que han llegado en varios de los estudios de esta línea es que la relación entre las creencias y la conducta de un profesor está mediada por el contexto y las condiciones en las que desarrolla su enseñanza. La acción puede explicarse a partir de guías como las creencias e intenciones.

La teoría de los constructos personales de Kelly, basada en lo que este autor denomina alternativismo constructivista ha dado origen al desarrollo de un conjunto de investigaciones. De acuerdo con Kelly cada individuo estructura la realidad de una forma personal, mediante la creación de sus propias construcciones. Esto se define como abstracciones, propiedades atribuidas a un suceso, persona o cosa. Estos constructos, al igual que las creencias son estructuras mentales que los profesores generan para explicar su realidad educativa (Marcelo, 1987). Se ha aplicado también para investigar el desarrollo de innovaciones en el currículum. En la actualidad se reconoce que la principal aportación de Kelly en el estudio del pensamiento del profesor ha sido el énfasis en el estudio del significado personal de las acciones, con lo que ha contribuido a la reflexión sobre la práctica y las perspectivas personales, condición que lo vincula con las investigaciones constructivistas contemporáneas en educación (Pope y Scott, 2003).

Referentes de investigación sobre conocimiento práctico del profesorado:

Una de las líneas más recientes de investigación es el estudio del conocimiento práctico personal de los profesores. Este concepto alude a un cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia.

D. Connelly y F. Clandinin (1985) sugieren que el conocimiento práctico se caracteriza por ser íntimo, social y tradicional y por expresarse en acciones personales. Dirigido a la acción, referente a "cómo hacer" las cosas (F. Elbaz, 1983), los profesores van adquiriendo como consecuencia de su experiencia docente y la transmisión oral de otros profesores. La práctica de la enseñanza es a la vez la expresión y el origen del conocimiento práctico del profesor. El conocimiento profesional del docente se genera en la acción y se proyecta en la acción. Las investigaciones bajo este enfoque, se basan, generalmente, en estudios de caso mediante relatos y observación, en los que se intenta poner de manifiesto cómo el participante elabora y desarrolla su conocimiento y en descubrir su estructura y contenido, así como los significados que le atribuye en su interacción con la práctica.

Se distinguen dos orientaciones fundamentales en esta línea de investigación. La investigación del pensamiento del profesor que se ocupa del conocimiento de los profesores, es decir, centrada en lo que se conoce acerca de los profesores; y la investigación sobre lo que conocen los profesores. En el primer tipo se ubican estudios como los de Lortie, publicados en 1975 en los que se realiza una descripción sociológica del mundo profesional de los docentes. Dentro de la Investigación centrada

en lo que conocen los docentes, consideramos cuatro tipos de estudios. El primero de ellos referido a lo que los profesores conocen acerca de la teoría; el segundo sobre lo que los docentes conocen en la práctica de su enseñanza, como es el caso de los estudios de Butt publicados en 1982; el tercero referido al tipo de conocimiento que tienen los profesores, tema estudiado por Young en 1981 y, por último, la investigación sobre el conocimiento práctico. C.Marcelo (1987) menciona, como investigación la de F. Elbaz, relacionada con los tipos de conocimiento que poseen los profesores y concretamente con el conocimiento de la materia. F. Elbaz, en 1983 realizó un estudio de caso sobre conocimiento práctico del profesorado, a una profesora, cuyo conocimiento se centraba en cinco aspectos: conocimiento de sí misma, del medio, contenido a enseñar, currículum y conocimiento instruccional. Esta investigación estableció que tales aspectos permiten al profesor estructurar su actividad docente y concluyó que el conocimiento práctico no es lineal, sino que responde a una estructura establecida.

Otros estudios realizados son : M. Lorenzo (2004), *Liderazgo Educativo*; E. P. Navío (2008), *Evaluación del Profesorado*; R. Gutiérrez (1998), *Estética del Espacio Escolar*; F. Cobo (2013), *Procesos Creativos*; F. González Pastor (2002), *Eros, composición sobre Emociones Musicales*; J. P. Aznares (2010), *Espacios Indeterminados*, desde el modelo de investigación paradigma de la complejidad, un relato autoetnográfico a través de textos de la historia del arte; E. Heller (2008), *Teorías del color*.

2.2.4. METODOLOGÍA EN LA INVESTIGACIÓN DOCENTE. ELEMENTOS, RECURSOS Y ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA: SU RELACIÓN CON LAS TEORÍAS DEL PROFESORADO.

En este estudio se considera metodología didáctica el conjunto de acciones articuladas en torno a una visión pedagógica, orientadas por una noción de conocimiento y de aprendizaje; una visión de la dimensión social de los participantes en el proceso de enseñanza y dirigidos a lograr los objetivos de enseñanza. La metodología didáctica seleccionada en el proceso de planificación del curso y ajustada en la planificación de la clase abarca el conjunto de estrategias y métodos didácticos empleados en el trabajo docente, las técnicas y los procedimientos didácticos, su empleo, secuencia y ordenamiento al servicio de un plan y/o en atención a situaciones emergentes en el proceso de enseñanza; los criterios y formas de evaluación del aprendizaje y la visión y las formas que dan lugar al clima de trabajo y socioemocional con el grupo escolar.

Según Coll (1987; 89) el procedimiento -con frecuencia denominado, regla, técnica, método, destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. Los procedimientos pueden ser más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización y de la estabilidad en el orden de estos pasos y la meta a la que van dirigidos. El método no solamente supone una sucesión ordenada de acciones dirigidas a un fin concreto, acciones que constituyen procedimientos más o menos complejos, sino también las técnicas. Es importante subrayar que el método parte de un principio

orientador razonado, tiene fundamento en una concepción ideológica, filosófica, psicológica y pedagógica del hombre, la sociedad y la educación.

El conjunto de acciones del profesor para lograr la enseñanza constituyen la actuación docente: Ésta rebasa los límites geográficos del aula y la dimensión intelectual comprometida en el conocimiento. Se constituye por el despliegue de competencias implicadas en el acto de educar; en consecuencia se ponen en juego las dimensiones profesionales y sociales, actitudinales, creativas, existenciales y éticas (Zabalza, 2003). La actuación docente reúne el conjunto de acciones previstas o emergentes que realiza el profesor, por tanto, abarca desde acciones técnicas hasta las más espontáneas. La actuación discente está formada por el conjunto de acciones que realiza el estudiante en el marco del proceso de enseñanza, para el caso de esta investigación, en una materia de referencia. La actuación del alumno incluye tanto acciones orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje, como acciones espontáneas que corresponden a la estructura de tareas de la clase o a la estructura social de participación.

Acto de enseñanza.- Este eje refiere a la realización de la enseñanza que culmina, en términos de Jackson (1968), en la fase interactiva de tal proceso. En esta fase, con las actuaciones docente y discente tienen concreción las estrategias de enseñanza, en el marco de una metodología didáctica. En líneas anteriores se ha precisado el reconocimiento de que el acto de enseñanza ocurre en diversos espacios académicos dentro de los que el aula ocupa un lugar predominante. Por tal motivo y ante la

imposibilidad práctica de ampliar la cobertura de observación para esta investigación, el acto de enseñanza considerado ha sido el observado en el salón de clases.

Objeto de estudio.- Se refiere al contenido de enseñanza definido y estructurado por el profesor, sea este contenido el tema, la asignatura, la disciplina, la práctica profesional o el aprendizaje de por vida o el objeto de estudio en un proyecto, investigación o tesis... Patrick (1992) lo denomina subcategoría por estar dentro de un tema o categoría general, es decir, un marco mucho más amplio. La concepción del objeto de estudio incluye dos componentes: el referencial que corresponde a una posición teórica y el estructural que corresponde a la definición de la unidad de estudio y su organización. El objeto de estudio está sustentado en una visión del conocimiento; posición multiestructural, referida al tema o a la asignatura; disciplina, la práctica profesional o el aprendizaje de por vida; posición multiestructural, autoevidente o que se da por sentado; una visión del conocimiento como algo que se construye o que es problemático.

Enfoque de enseñanza.- El enfoque de enseñanza se refiere a cómo este proceso es concebido y afrontado para su realización (Taylor, 1994). Ésta tiene lugar mediante las intenciones y las estrategias didácticas. La concreción de éstas ocurre en la aplicación de la metodología didáctica.

Técnicas, Recursos Didácticos, Materiales y Tiempo.- Estos elementos pueden formar parte en un proyecto o de una investigación o tesis. Las técnicas didácticas.- Procedimientos para desarrollar alguna etapa del proceso de enseñanza. Su selección y

empleo dependen de las estrategias generales del curso y de situaciones específicas relacionadas con las características del curso, del grupo, del contexto y del propio docente -en los proyectos o investigaciones encontramos otras técnicas como encuestas, cuestionarios o entrevistas-

Recursos didácticos.- Son elementos materiales cuya función es apoyar la realización del proceso enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la percepción, la comprensión y la aplicación de los conocimientos, así como el desarrollo de las habilidades actitudes y valores de los estudiantes.

Material didáctico.- Según el tipo de investigación que se esté realizando, documentos, fichas, libro, diario de campo, revistas, artículos sobre el tema, incluso mobiliarios, encerados, material fungible, instrumentos musicales .

Tiempo.- Viene expresado en una programación corta –de una unidad-, en evaluación e ítems de evaluación, media o a largo plazo en proyectos de un curso, en investigaciones más largas o indeterminadas.

Estrategias de enseñanza y su relación con las teorías del profesorado.- Las estrategias, relacionadas con las teorías del profesorado, procedimientos dirigidos, planificados e intencionalmente creados antes, durante o después del desarrollo de una tarea. Dirigidas a un objetivo de aprendizaje o investigación. Se caracterizan por ser siempre conscientes e intencionales, por su flexibilidad, susceptibilidad al cambio y por la adecuación de sus alcances, por formar parte de la planificación a corto, mediano y largo plazos, por basarse en una racionalidad de tiempo, de recursos y de esfuerzo, por

complementarse con otras estrategias y por su articulación curricular. Las estrategias didácticas en la actualidad abarcan tanto las formas de enseñanza como las formas de aprendizaje, pues enseñar y aprender, en el contexto académico son procesos interdependientes (L. Perry, 1998). En su relación con otros elementos del proceso didáctico e investigador destaca su carácter ordenador y directriz. Las técnicas son elementos subordinados a la utilización de estrategias, también los métodos son susceptibles de formar parte de una estrategia amplia. Se considera que una estrategia es una guía de las acciones que hay que seguir y que precede a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar.

Concepción.- Una concepción desarrollada de la enseñanza e investigación proviene de una comprensión profunda de la materia, pero depende, además, de un acto de imaginación mediante el cual el profesor e investigador primero vislumbran la materia desde la perspectiva de los estudiantes y entonces ven la forma de incorporarlos, pasando de un punto inicial de incompreensión que los separa del discurso de la disciplina o profesión. F. Marton y S. Booth (1997) lo plantean en los siguientes términos: la pedagogía depende de encuentros de conciencia en las experiencias que emprenden conjuntamente profesores y alumnos. Los profesores diseñan o modelan experiencias para que sus alumnos logren aprender y lo fundamental es que el profesor se centre en la experiencia que el estudiante tiene del objeto de aprendizaje.

Las estrategias didácticas forman parte de un enfoque y corresponden a una intencionalidad didáctica. El enfoque, a su vez, tiene correspondencia con el objeto de

estudio. Las estrategias de enseñanza no sólo están influidas por el conocimiento pedagógico del contenido de enseñanza, sino también de la experiencia personal, la creatividad docente que hace posible que en su selección y diseño se incorpore el conocimiento de los intereses de los estudiantes en un proceso formativo guiado por los objetivos de enseñanza.

Intencionalidad didáctica.- Hacia un objeto o hacia una objetividad inmanente es una cualidad de la conciencia (F. Brentano, 1973). La intencionalidad didáctica está constituida por los propósitos del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene concreción en los objetivos o propósitos de enseñanza que guían la planificación didáctica, así como en los propósitos que dan lugar a las acciones docentes emergentes. La intencionalidad docente generalmente tiene como punto de partida los objetivos que establecen el plan de estudios y el programa de la asignatura. Sin embargo, en ocasiones los profesores transforman reduciendo, enriqueciendo o replanteando sustancialmente tales objetivos. Dentro de los argumentos más frecuentes que dan fundamento a estas transformaciones están: la brevedad de los calendarios, el nivel de los conocimientos previos y las características de los estudiantes, las condiciones del contexto escolar para la realización de actividades, la abundancia del material de estudio, suele no considerar el efecto mediador que representan los marcos de referencia del docente, particularmente, las teorías implícitas acerca de lo que el profesor piensa que es la enseñanza.

Este sistema referencial personal, por tanto, tiene participación en la intencionalidad docente. La condición emergente de muchas acciones didácticas no está exenta de intencionalidad. Las estrategias didácticas que resuelven las situaciones emergentes provienen del acervo experiencial del docente. Por ello, en esta investigación se han consultado autores que consideran la existencia de estrategias en las fases pre-activa, interactiva y post-activa de la enseñanza (Jackson, 1982; Díaz-Barriga y Hernández, 2004), la intencionalidad docente puede agruparse en la siguiente tipología: Transmisión de información, desarrollo conceptual y cambio conceptual.

CAPÍTULO III. MODELO EDUCATIVO Y LIDERAZGO EN LOS CONSERVATORIOS. LA MÚSICA, ELEMENTO IDENTIFICATIVO EN LAS TEORÍAS DEL PROFESORADO. SU VALOR EDUCATIVO Y EMOCIONAL. SISTEMA EXPRESIVO Y UNIVERSAL DE LA CULTURA.

3.1. EL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL FLEXIBLE EN EL CONTEXTO ACADÉMICO DE LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA.

Presenta un conjunto de asuntos organizativos, tales como: las cargas laborales de los docentes, la oferta de experiencias educativas suficientes de manera que realmente existan opciones para el estudiante que hagan efectivo el carácter de flexibilidad..., la ampliación de espacios educativos, la conciliación horarios-aulas, y el mejoramiento de servicios como bibliotecarios, informáticos...

Dentro de las cuestiones académicas, los conservatorios tienen ante sí el reto de evaluar la efectividad del currículo vigente, de idear e implantar estrategias y métodos docentes de vinculación con la nueva noción del grupo escolar, caracterizada por el largo plazo de su vida académica, de interiorizar y consolidar una visión diferente del aprendizaje, de replantear el rol docente y la experimentación musical..., de ofertar tutorías que realmente constituyan apoyo pedagógico para los alumnos, entre muchas otras tareas.

Los Conservatorios en los que se realiza esta investigación funcionan con modelos curriculares semejantes y con este estudio pretendemos encontrar y proponer los modelos educativos que representan la formación del profesorado.

Uno de estos modelos que tiene como base la Enseñanza Reflexiva, la cual coexiste en todos ellos de forma generalizada, es el Modelo Educativo Integral Flexible. Por el carácter abierto, flexible e interdisciplinar que presenta, a la vez que universal, se puede proponer en el contexto europeo sobre formación del profesorado en el programa Unión Europea: Programa Horizon 2020 de Investigación –Desarrollo-Innovación-, I+D+I. La Comisión Europea propone integrar la innovación cercana al mercado como un elemento muy importante de cara a los futuros programas comunitarios. Por ello, el futuro Horizon 2020 reúne en un único programa todas las actividades de apoyo de la Unión Europea a todo el ciclo de la investigación y la innovación, sustituyendo a los actuales Séptimo Programa Marco -7PM- de investigación, desarrollo y demostración, Programa Marco de Competitividad e Innovación –CIP-, Instituto Europeo de Innovación y Tecnología -EIT-.

¿Qué presupuesto tiene? Dentro del Marco Financiero Plurianual (2014-2020) propuesto por la Comisión Europea Horizon 2020 dispondrá de 80.000 M€ en precios constantes de 2011. ¿Cuál es su finalidad? Horizon 2020 tiene como objetivo general contribuir a la construcción de una economía basada en el conocimiento y la innovación en toda la UE, respaldando la aplicación de la estrategia Europa 2020 y otras políticas de la Unión, así como la realización y el funcionamiento del Espacio Europeo de Investigación –ERA-. ¿Cómo se estructura? Horizon 2020 se estructura en tres prioridades: Ciencia Excelente, Liderazgo industrial y Retos sociales.

La implantación del Modelo Educativo Integral Flexible –MEIF- forma parte de un conjunto de políticas y líneas de acción desarrolladas para encarar su compromiso educativo proporcionando, además de la formación profesional, las nuevas competencias que exige la sociedad de la información y el conocimiento en el contexto del nuevo orden mundial.

La enseñanza debe contribuir a fomentar el desarrollo humano y la formación integral de sus estudiantes, así como generar las condiciones para que ellos adquieran las habilidades necesarias para aprender durante toda la vida, y fomentar en ellos la iniciativa para plantearse retos individuales de superación y como consecuencia de esos logros elevar su autoestima. Asimismo, este atributo plantea a la excelencia académica como el principio al que toda comunidad académica debe aspirar. Y unas líneas de acción relacionadas con la reforma académica:

Fortalecimiento de la estrategia académica centrada en el aprendizaje

Consolidación y diversificación de los procesos de innovación

Ampliación de una oferta de estudios profesionales y universitarios mediante el uso intensivo de las nuevas tecnologías.

Aseguramiento de la calidad y los resultados de los programas académicos.

Fortalecimiento de la plantilla y los cuerpos académicos.

Mejoramiento de la calidad de producción, distribución y comercialización de la actividad artística y cultural.

Por tratarse del marco específico en el que se plantea la reforma curricular, se detalla a continuación la línea de acción Consolidación y diversificación de los procesos de innovación. El fortalecimiento y generalización del Nuevo Modelo Educativo; la aplicación generalizada de cursos y sistemas de remedio académico y de tutorías; la ampliación de la oferta de estudios universitarios y superiores mediante la flexibilidad de los programas académicos, la movilidad de estudiantes entre programas y la creación de nuevas carreras y programas; el establecimiento de redes de investigación para atender la innovación curricular y la docencia.

Debido a las exigencias de la época actual, en la cual la globalización ha impactado la educación mediante una nueva generación de reformas educativas orientadas hacia la calidad y la eficiencia, el docente ha de construir su estilo didáctico frente a la multiplicidad de opciones, de planteamientos, enfoques disciplinares y exigencias acerca del aprendizaje estudiantil y objetivos general y específicos.

Ojetivo general: *Propiciar* en los estudiantes de las diversas especialidades una formación superior, integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional.

Objetivos específicos:

Desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes.

Propiciar valores intelectuales, humanos, sociales, culturales y artísticos. Un pensamiento lógico, crítico y creativo.

Establecer relaciones interpersonales con tolerancia y respeto a la diversidad cultural.

Desarrollar un desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la auto-formación permanente.

En el marco de este modelo se entiende por formación integral: el desarrollo, equilibrado y armónico de diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. En este modelo se pretende propiciar que los estudiantes desarrollen procesos educativos informativos y formativos. Los primeros darán cuenta de marcos culturales, académicos y disciplinarios, que en el caso de la educación superior se traducen en los elementos teórico-conceptuales y metodológicos que rodean a un objeto disciplinar. Los formativos se refieren al desarrollo de habilidades y a la integración de valores expresados en actitudes (J. Beltrán, 1996: 34). Para tal fin en este modelo se propone que: el énfasis curricular recaiga sobre (a formación de los estudiantes, y no sobre una formación enciclopedista, ya que el alumno bien formado cuenta con las actitudes y herramientas para el constante auto-aprendizaje a través de las bases que ha creado al educarse de una manera integral. La formación intelectual debe fomentar en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico y creativo necesario para el desarrollo de conocimientos, sobre todo, aquellos de carácter teórico que circulan de manera privilegiada en el ámbito profesional, superior y universitario; así como a proporcionar una actitud de aprendizaje permanente que permita la autoformación. Se pretende así que el alumno desarrolle la habilidad para razonar, analizar, argumentar, inducir,

deducir y otras habilidades que le permitan la generación y adquisición de nuevos conocimientos y la solución de problemas.

La formación humana se relaciona con el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano como individuo. La formación social se dirige a fortalecer los valores y las actitudes que le permiten al sujeto relacionarse y convivir con otros. Para tal fin, se propicia la sensibilización, el reconocimiento y la ubicación de las problemáticas sociales; se estimula el trabajo en equipo, el respeto por la diversidad de opiniones y la diversidad cultural. Por su parte, la formación profesional está orientada a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminados al saber hacer de la profesión. Incluye una ética de la disciplina en su ejercicio y los nuevos saberes favorables para la inserción pertinente de los egresados en el mundo laboral actual.

La propuesta del Modelo Educativo Integral Flexible se propone alcanzar los fines educativos a través del tratamiento matizado de ejes integradores, que constituyen la perspectiva desde la cual se deberán desarrollar los procesos de enseñanza y abordar los contenidos curriculares. Estos ejes son: el teórico, el heurístico y el axiológico.

Primer eje.- se refiere a las formas de aproximarse al conocimiento; incluye una dimensión epistemológica que implica la discusión de las teorías y el establecimiento de las condiciones propicias en la producción y la validez de ese conocimiento, de acuerdo con cada disciplina de estudio.

Segundo eje.- Comprende el desarrollo de habilidades, procedimientos y procesos que para solucionar un problema. Está orientado a la generación de conocimientos, técnicas, recursos y acciones creativas e innovadoras sistematizadas, proyectadas hacia la aportación de los avances científicos, tecnológicos y artísticos, para hacer frente a las cambiantes demandas del entorno laboral, social y cultural.

Desde este eje se considera el aprendizaje como un proceso de construcción que ocurre cuando el alumno se enfrenta a la realidad, maneja información a través del análisis, el debate y la investigación.

Tercer eje.- Tiene la función de orientar la educación con base en la rama de la filosofía que estudia los valores humanos; no sólo en el conocimiento, ya que la formación del individuo debe ser profunda y sensible en cuanto al compromiso social, la conservación y el respeto de la diversidad cultural y del ambiente. Este eje abarca el conjunto de actitudes y valores que promueve la institución. El tratamiento de este eje no es responsabilidad únicamente de los docentes, sino de todos y cada uno de los miembros que conforman la comunidad educativa.

El plan de estudios se integra con las siguientes áreas formativas: área de formación básica, área de iniciación a la disciplina; área de formación terminal y área de formación de elección libre.

A la primera corresponde la adquisición de conocimientos y habilidades de carácter inter y multidisciplinario, metodológico y contextual, mediante los cuales el estudiante será capaz de comunicarse eficazmente y sentar las bases para estudios superiores y

universitarios. Esta área comprende los cursos de Informática, Inglés, Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo y Habilidades de pensamiento crítico y creativo.

El área de iniciación a la disciplina se orienta a:

(...) la formación para acceder al estudio de su disciplina específica sin llegar a considerarse dentro del núcleo integral de la misma.

Definir los contenidos y experiencias que consideren necesarios para que un estudiante se inicie en el estudio de la disciplina.

El área de formación disciplinaria abarca a las experiencias:

(...) para adquirir el carácter distintivo de cada carrera y a través de las cuales se caracteriza el perfil de las distintas áreas de conocimiento. Son los aprendizajes mínimos que cada profesional debe manejar en función de su disciplina. Las experiencias y cursos concentrados en esta área serán totalmente o en su mayoría de carácter obligatorio

El área de formación terminal incluye:

(...) las experiencias educativas de carácter disciplinario que el estudiante podrá elegir para determinar la orientación de su perfil profesional. En esta área es donde se concentrará la mayor parte de los cursos y experiencias educativas de carácter optativo. Esta área permitirá la expresión de las diferencias de carácter regional que debido a la diversidad geográfica y a la multiculturalidad deberán tener un lugar en los proyectos curriculares.

Finalmente, el área de elección libre se orienta a:

(...) la formación complementaria del desarrollo integral de los alumnos. Puede incluir experiencias educativas de cualquiera de las anteriores áreas de formación y de cualquier disciplina (Beltrán, 1998).

3.1.1. EL LIDERAZGO INSTRUCTIVO O PEDAGÓGICO, REFLEXIVO, ACTIVO, PARTICIPATIVO E INNOVADOR

Liderazgo y funciones directivas. Gestionar es en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer. Liderar es ir más lejos, es sustentar una dinámica más rica y creadora con las organizaciones enfocadas a la interdisciplinariedad, a la apertura y al grupo. Es implicar, crear colaboración, buscar la satisfacción de los componentes del grupo, innovar, experimentar nuevas acciones en contextos de aprendizaje y mejorar continuamente.

El liderazgo no es algo consustancial a ciertos sujetos o tipos humanos. Es más bien, una función que el grupo atribuye, según el momento o la actividad, a determinados sujetos del propio grupo. No Hay líderes para todas las ocasiones, sino que en cada contexto y en cada situación surge la persona o personas capaces de dinamizar y buscar soluciones al grupo. El liderazgo se conceptualiza como una función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización. En definitiva, liderazgo es:

Una función, por eso se habla más de liderazgo que de líder.

Es estrategia para toda la organización: condiciona ritmos de trabajo, crea impulsos, orienta hacia metas determinadas, construye una visión de la organización.

Es compartida. Se distribuye por todas las unidades organizativas: equipos directivos, coordinadores, jefes de departamento, ... Se ejerce colegiada y colaborativamente.

Se inserta en la cultura. Es uno más de los valores que construyen la cultura de esa organización.

Reside en el grupo. Influyen cualidades y factores personales: exactitud en la percepción de los papeles y situaciones, formación personal, expectativas generales...

El liderazgo, pues, se presenta en la actualidad comouna función de influencia que resulta de la confluencia dinámica de cuatro variables:

El líder o líderes de grupo con sus características.

El grupo de seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder.

La situación o contexto a mejorar

Un proyecto compartido como respuesta a una situación.

En síntesis, se puede definir el liderazgo como sugiere Lorenzo Delgado (2004): La función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido.

Conger (1991) habla de liderazgo carismático; Antry (2003), liderazgo con vocación de servicio; Goleman (2002) de liderazgo resonante; Hifetz y Linsky (2003), de liderazgo sin límites; Fernández (2001), liderazgo emocional; Deilts (1998), liderazgo creativo;

Bou (2004), liderazgo estratégico; M. Lorenzo D. y J. A. Torres (1996), liderazgo instructivo y democrático.

El liderazgo desde la perspectiva de una competencia democrática real y concreta incluye:

La comunicación interpersonal; la creatividad e innovación; la negociación; el trabajo en equipo y la conducción de reuniones; la interculturalidad y la multiculturalidad.

Goleman y Boyatzis proponen:

Conciencia de uno mismo	Autogestión	Conciencia social	Gestión de las relaciones
- Conciencia emocional de uno mismo - Valoración adecuada de uno mismo - Confianza en uno mismo	- Autocontrol - Transparencia - Adaptabilidad - Logro - Iniciativa - Optimismo	- Empatía - Organización - Servicio - Intencionalidad - Interacción	- Inspiración - Influencia - Desarrollo personal de los demás - Catalizar el cambio - Gestión de conflictos - Trabajo en equipo

Goleman y Boyatzis (2002)

D. Fihsman (2004) hace una propuesta diferenciando dos ámbitos: el liderazgo personal y el interpersonal. Las principales competencias requeridas por cada uno son:

Liderazgo personal	Liderazgo interpersonal
- Control del ego - Equilibrio - Desapego - Responsabilidad	- Trabajo en equipo - Destrezas gerenciales –comunicación, motivación-

D. Fihsman (2004)

Liderazgo instructivo y democrático como competencia y claves de la dirección.

El liderazgo instructivo también denominado pedagógico o educativo estaría integrado por las siguientes competencias específicas:

Mantenimiento de un buen clima de relaciones humanas por la comunicación ágil entre los profesores y por el trabajo en equipo.

Motivación del profesorado, con vistas al aprovechamiento de posibilidades personales y profesionales.

Creación de una visión de la enseñanza que sea coherente, global y compartida.

Delegación de funciones y toma de decisiones.

Las actividades de la función de liderazgo del equipo directivo. Las actividades generan funciones y éstas, competencias, pero ahí no se cierra el proceso, sino que retorna en un feed back formando un bucle recursivo: Actividad-Funciones-Competencias.

De este modo, las competencias a las que hay que llegar no tienen sentido si no es para retornar al inicio del proceso, mejorando si es necesario las actividades que la constituyen, Leithwood (1974), Torres (1994) y Lorenzo Delgado (2004). Además del liderazgo instructivo, en el que estos autores coinciden, Delgado hace también referencia a la perspectiva de los directores en su función de liderazgo:

Promoviendo un clima positivo que facilite el aprendizaje y un clima de comunicación ordenado, estable y con elevadas perspectivas en relación con profesores y alumnos.

Gestionando eficazmente la instrucción, implicándose en el diseño y desarrollo del

currículum del centro, cuidando las variable organizativas potenciadoras o inhibidoras del trabajo en el aula. Promover un clima positivo que facilite asimismo, el aprendizaje. Un clima de comunicación ordenado, estable y con elevadas expectativas en relación con el profesorado y el alumnado. Handy en la introducción de su libro *La Organización por dentro* tiene un texto en el que convierte en una metáfora muy expresiva la idea de liderazgo organizacional: *Uno consigue que las cosas sucedan haciendo posible que otros hagan que sucedan. El director de una obra de teatro no aparece en escena; tiene que producir su efecto a través de otras personas, labor atractiva, aunque algunas veces uno mismo tiene que hacerlo todo.*

Visión de liderazgo. Clases de liderazgo y conceptos.

Tipos de liderazgo	Conceptos
Centrado en principios (Covey, 1995)	Es el liderazgo cuya conducta está dirigida por ciertos principios básicos, meta de toda actuación
Intuitivo (Le Saget, 1977)	Preocupado
Transcultural (Kreitner y Kiniki, 1996)	Es un liderazgo preocupado y preparado para trabajar en organizaciones con varias culturas
Global (Kreitner y Kiniki, 1996)	En contextos multiculturales los líderes deben desarrollar habilidades globales
Líder como entrenador (Duncam y Oates, 1994)	Directivo como facilitador (entrenador) en vez de controlador
Estratégico (Ansoff, 1997)	Conducen adecuadamente la organización frente a los "entornos turbulentos" y cambiantes de nuestro tiempo
Visionario (Nanus, 1994)	El líder desarrolla su propia visión del centro educativo
De liberación (Noer, 1997)	Busca la realización continua de transiciones hacia la mejora de cada miembro en sí mismo
Instructivo (Greenfield, 1987)	Se le denomina pedagógico o educativo

3.2. LA MÚSICA Y SU IDENTIFICACIÓN EN LAS TEORÍAS DEL PROFESORADO. VALOR EDUCATIVO, SOCIAL Y EMOCIONAL.

Hablar de etnomusicología es dar información acerca de etnografía escolar en materia musical. Por otra parte, los sujetos, cuando participan en alguna de las manifestaciones musicales, bien sea como intérpretes o como oyentes, se sienten representados y aumenta su sentimiento de pertenencia cultural.

La música es indispensable para promover actividades sociales, que constituyen un comportamiento humano universal sin la cual el hombre llegaría a perder su propia identidad con todo lo que ello conlleva. Esta afirmación puede ayudar para llegar a plantear la relación existente entre música y etnicidad, pero consecuentemente, en primer lugar es necesario conceptualizar este último término. Este momento sería el adecuado para recordar afirmaciones hechas por autores como A. De Miguel (1992) donde define etnicidad como: *El conjunto de rasgos físicos y mentales que poseen los miembros de un grupo, producto de su herencia común y tradiciones culturales.*

La música es un fiel aliado de la sociedad, de grupos de jóvenes, de niños, adolescentes e incluso de la etnicidad, ya que es un recurso expresivo, que muestra la necesidad de la diferencia entre los distintos grupos humanos. Pudiendo considerar la música tradicional implícita en las propias teorías formuladas a lo largo de su proyección docente en el profesorado, siendo la banda sonora de la evolución de la humanidad. Esto hace pensar que las diferentes canciones contienen elementos identificativos muy

potentes. Diferentes trabajos recopilatorios se han encargado de demostrar hasta qué punto la música tradicional, sobre todo la canción, se convierte en memoria histórica de un pueblo y es uno de los elementos identificativos más potentes de su folklore.

Las artes pueden trascender su contexto social y cultural. La música tiene su propio sistema para crear nuevos valores. Los elementos musicales poseen una gran autonomía cultural que les capacita, por un lado, a representar y ser reconocidos como parte de una cultura específica y por otro, también a asumir e integrar en tradiciones alejadas de sus orígenes. La palabra intercultural define en consecuencia el diálogo que se ha establecido entre ellos. Se trata de hacer una contextualización que permita justificar y validar la situación musical y encaminarla hacia un entorno educativo formal, aprovechando, no solamente su valor como lenguaje universal, sino como forma de comunicación.

El valor educativo, social y emocional de la música.- En la antigüedad, grandes civilizaciones -egipcia, griega, china, hindú- constataban las bondades de la música como una forma de expresión con un gran potencial educativo. Algunos de los pensamientos y reflexiones que ejemplifican esta vertiente son (V. Pliego, 2004):

Confucio: Filósofo chino (551-479 a. C): Cabe considerar a la música como uno de los primeros elementos de la educación, su pérdida es el signo más patente de la decadencia de los imperios.

Platón, Filósofo griego (427-347 a.C). Destaca el enorme valor formativo de la música. En su obra *"La República"* dice: *"Por esta misma razón, querido Glauco, la música es la*

parte principal de la educación,... y consigue que la gracia y la belleza entren como un resultado necesario en ella, siempre que se dé esta parte de educación como conviene darla, ya que sucede todo lo contrario cuando se la desatiende. Y también porque educando a un joven como conviene, en la música, advertirá con la mayor exactitud lo que tenga de imperfecto y de defectuoso en las obras de la naturaleza y el arte”.

San Isidoro (560-636). Sin música no hay disciplina perfecta, ya que ninguna disciplina puede existir sin ella.

Santo Tomás (1225-1274). La música ocupa el primer lugar entre las siete artes liberales y es la más noble de ellas.

Lutero (1486-1546) considera que la música es imprescindible y es necesario fomentar su estudio en las escuelas.

Descartes (1596-1650). La música es el medio de expresión de los estados anímicos.

Rousseau, (1712-1778), resalta la educación musical, el desarrollo auditivo como punto de partida, la fuerza expresiva de la música a servicio de la educación.

Goethe (1749-1832), parte del canto y pensaba que las palabras podían establecer lazos con otros campos: la moral, la ciencia, la política, la geografía...

Friedrich Nietzsche, (1844-1900). Cuando oigo música me vuelvo mejor filósofo.

Por otra parte, no solamente es con afirmaciones como las anteriores que se puede constatar el decisivo papel de la música, más allá de la educación musical. Diversas investigaciones han constatado la importancia de la enseñanza musical en el desarrollo de las personas.

En primer lugar, mencionar a Zoltan Kodaly (1882, 1967), etnomusicólogo húngaro de gran influencia en la enseñanza escolar de la música. Sus aportaciones van dirigidas a demostrar el valor de la educación musical, llegando a conseguir que en algunas escuelas de primaria el alumnado tuviese una hora de música cada día. En principio, mucha gente opinaba que eso iría en detrimento de la adquisición de otros aprendizajes; sin embargo, después de pasar numerosos test, se demostró que el alumnado que había estudiado música cada día, en los test de conocimientos generales obtenía una puntuación superior. Willems (1994) comprobó que la música podía desarrollar la atención, la concentración, la memoria, la tolerancia, el autocontrol, la sensibilidad,...; aspectos que favorecen el aprendizaje de la lengua, las matemáticas, la historia, valores estéticos y sociales; contribuye al desarrollo intelectual, afectivo, interpersonal, psicomotor, físico y neurológico.

Otros investigadores, como Martín Gardiner (1996), han seguido los pasos del modelo húngaro, llegando a las mismas conclusiones sobre los espectaculares efectos educativos de la música. Gardiner, también busca la relación entre la música y el resto de aprendizajes en diversos estudios, destacando, sobretodo, la gran diferencia en el nivel de aprendizaje de las matemáticas en el alumnado participante en las investigaciones. La música en su carácter interdisciplinar sirve como estrategia educativa con otras disciplinas, es vehículo de transmisión del saber por excelencia. Es el recurso didáctico más universal de los pueblos. La lengua, la historia, las matemáticas, el trabajo, el juego, se han aprendido cantando, y como diría María

Zambrano, es la *música la que enseña sin palabras la justa manera de escuchar*. (Pliego, 2004). Considera Howard Gardner (1993), que existe la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales, que contribuyan al desarrollo paralelo de todas las potencialidades del ser humano. La educación limitada a lo académico, en muchos casos se ha mostrado estéril, mientras que la educación que aborda al mismo tiempo las destrezas, los afectos y dimensiones interpersonales. En este nivel se encuentra la enseñanza musical, ya que es una disciplina que cubre de manera espontánea todas las dimensiones del ser humano.

Para Lévi - Strauss, la música tiene la capacidad de llevarnos más allá de nosotros mismos, de nuestro pequeño espacio y tiempo, manteniendo abierta nuestra capacidad de conocer. La educación musical, no la instrucción, despierta y desarrolla las facultades humanas. En 1997, durante el debate sobre el futuro de la educación artística en las escuelas públicas, Gardner (1993) amplía sus explicaciones anteriores y dice que la inteligencia musical influye más que las otras inteligencias en el desarrollo emocional, espiritual y cultural; la música emociona e incita a la imaginación visual y al arte, a la intuición y al juego, estructura la forma de pensar y trabajar, ayudando en el aprendizaje de la danza, las matemáticas, lengua..., en general y a las habilidades espaciales.

3.2.1. MÚSICA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ACADÉMICO

Últimamente, es fácil encontrar en los medios de comunicación, titulares como estos *La inteligencia emocional, otro tipo de inteligencia, Conocer y regular las emociones,*

asunto de la inteligencia emocional, Pero realmente en qué se basa la inteligencia emocional, ¿cómo influye desde la educación este "nuevo" concepto?

Si el factor cociente intelectual ha imperado a lo largo del siglo XX , cada vez parece estar más claro que en el siglo XXI va a ser el cociente emocional, con las formas emparentadas de las inteligencias práctica y creativa, y otras inteligencias, hasta ocho más como identifica Gardner en sus estudios como artista (pianista) y psicólogo cognitivo, premio Príncipe de Asturias en Ciencias Sociales (“Mente y cerebro”, 2000).

Como señalan Goleman (1997) y Hein (1999), llega un momento a lo largo de la vida en que el CI y la personalidad tienen una cierta estabilidad, pero la inteligencia emocional puede cambiar a lo largo de toda la vida, ya que está basada en competencias, es decir, habilidades aprendidas, según afirma Goleman (1998). Tal vez sea porque el hecho de sentir, pensar y decidir supone una continua interacción entre lo emocional y lo racional. La emoción y la razón forman parte de un todo que es el ser humano.

Competencias principales de la Inteligencia Emocional.- Según Salovey y Meyer (1990) citados por Goleman (1996), la inteligencia emocional abarca cinco competencias principales:

El conocimiento de las propias emociones: Es la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece. Tener un conocimiento de lo que se siente y porqué se siente, permite manejar las emociones y tomar decisiones personales con acierto.

La capacidad de controlar las emociones: Es la capacidad para controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. Esta habilidad permite manejar la ansiedad, el miedo, la tristeza o la irritabilidad exagerada, manteniendo el equilibrio en consonancia con las circunstancias.

La capacidad de motivarse uno mismo: Es la capacidad para mantener el entusiasmo, la perseverancia y la confianza. Las personas que tiene la habilidad para automotivarse obtienen mejores resultados, son más eficaces y suelen sobreponerse a las derrotas.

El reconocimiento de las emociones ajenas: Es la capacidad para saber lo que sienten los demás, aunque no se haya expresado verbalmente. Es la empatía o capacidad para ponerse en lugar de otro. Las personas empáticas suelen sintonizar con las señales sociales sutiles que indican qué necesitan o quieren los demás.

El control de las relaciones: Es la habilidad para relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas. Es la competencia social o el arte de las relaciones. Es la habilidad característica que presentan las personas que gozan de popularidad, liderazgo y eficacia interpersonal.

No todas las personas manifiestan el mismo grado de habilidad en cada uno de estos dominios. Hay personas diestras en controlar la propia ansiedad, pero en cambio son inhábiles en calmar los trastornos emocionales ajenos; Sin embargo, lo más relevante es que estas habilidades son educables. La educación emocional es una forma de prevención, cuando todavía no se ha producido.

Cada vez hay más pruebas anatómicas y fisiológicas que demuestran que la parte racional y emocional del cerebro forman una unidad inseparable. Esa coordinación es la que otorga al ser humano su enorme variedad de posibilidades de expresión, creación y evolución cultural, personal y social. Todas esas capacidades, que nacen de nuestros sentimientos, sensaciones y emociones, van a necesitar de nuestra capacidad intelectual para desarrollarse a lo largo de nuestra vida y nos van a permitir desarrollarnos con mayor o menor acierto en nuestro entorno. El raciocinio cobra su fuerza y valor en el contexto de la emoción. Las formas de inteligencia se complementan y se potencian unas a otras.

Según Picard (1998), se sugería que cualquier teoría general sobre el pensamiento y la resolución de problemas debían incorporar la influencia de las emociones. De ahí que en la actualidad la investigación informática esté ya sentando las bases y realizando los primeros experimentos para construir ordenadores capaces de entender las emociones del usuario y responder también emocionalmente de forma semejante al hombre, incluso hablando como él (Evans, 2003). Es por todo esto por lo que surge la necesidad de que la educación se haga eco de esta tendencia, intentando educar al hombre atendiendo a todas las capacidades desde el curriculum escolar. Lo que se llama personalidad, puede considerarse como un sistema integrado por esquemas afectivos, cognitivos y motores (Marina, 1996). Y todo ello configura la evolución del ser humano en todas sus facetas de desarrollo, para lo que se debe hacer una revisión de los curricula escolares. Otra argumentación es sobre la importancia de la

inteligencia emocional y su necesidad de educarla es la de Shapiro (1997), donde señala que la vida industrial moderna de nuestra sociedad occidental enfrenta a desafíos emocionales que la naturaleza no había anticipado. Si las emociones han evolucionado como un mecanismo natural de supervivencia, podrían no estar cumpliendo esa misión en la actualidad, debido a los cambios tan acelerados en nuestro entorno, lo que implicaría que el ser humano deberá sustituir el proceso natural por un proceso educativo que prepare emocionalmente para enfrentarnos a nuestra nueva situación actual.

Proceso de la Inteligencia Emocional.-

La evolución de la inteligencia emocional constituye un proceso lento que se extiende a lo largo de nuestra vida y permite aprender de nuestras experiencias.

Además, hay que considerar que actualmente, nuestra sociedad está altamente preocupada por la agresividad, la conflictividad social, en general, y la violencia escolar, en particular. Todos vivimos en una corriente de información e impulsos emocionales que unas veces son oportunos y brillantes, y permiten una inteligencia intuitiva que solucionará problemas importantes; y otras veces no lo son, dando lugar a una escalada conflictiva en aumento si no se racionalizan y controlan, elevando la aparición de conflictos. Ante esta situación generalizada, cabe preguntarse si no se hace necesaria una mayor comprensión de las emociones, de las nuestras y de las demás. Aprender a controlar e integrar las emociones puede ser una de las claves del éxito en esta tarea.

La experiencia de aprendizaje emocional vivido en el seno familiar parece, según todos los autores, ser de una importancia transcendental en lo que será el futuro desarrollo emocional del sujeto. El niño aprende a interpretar el mundo en función del filtro que le crean sus padres y no es un mero aprendizaje cognoscitivo, sino que es un aprendizaje absolutamente cargado de emocionalidad ya que se produce en un entorno muy afectivo debido a las relaciones interpersonales que se establecen en el hogar. A lo largo de toda la infancia los comportamientos emocionales recurrentes se convierten en hábitos de gestión emocional. Todo ello irá configurando los elementos que influirán en su inteligencia emocional.

La educación emocional de los primeros años de nuestra infancia en el seno familiar en el que nos desenvolvamos va a tener una influencia decisiva en el desarrollo de la inteligencia emocional. Sin embargo, el sujeto puede verse tan envuelto en algún grupo religioso, político o cultural cuya socialización secundaria no sólo reestructure la primera sino que incluso pueda suplantarla, modificando aprendizajes emocionales anteriores. Gardner (1998), observa que muchos niños descubren sus talentos con una experiencia emocional atractiva hacia esa especialidad que constituye su especial talento, sintiendo afinidad con respecto a ella y perseverando en el futuro en adquirir su destreza, y esto suele suceder fuera del entorno familiar, es lo que él llama "experiencias cristalizadoras". Y es que el desarrollo de la inteligencia emocional, constituye un lento proceso de aprendizaje a lo largo de toda nuestra vida que permite ir aprendiendo de nuestras experiencias, generando habilidades sinérgicas con

respecto a las cognitivas, ya que "las competencias emocionales" combinan pensamiento y emoción" (Goleman, 1999).

Por lo que hay que aprovechar el ámbito escolar para conseguir este desarrollo. Este proceso de desarrollo cognitivo y emocional del sujeto en el ámbito educativo no puede hacerse sino mediante un mecanismo de ayuda sistemática, planificada y organizada que diseña la propia sociedad para facilitarlo. La enseñanza genera los contextos educativos que se mediatizan por la actividad mental constructiva del alumno a la vez que los contenidos culturales se mediatizan por la acción social desarrollada desde la educación.

Dada la importancia de la inteligencia emocional es el momento de que la escuela se ocupe de su educación. Hay que diseñar el tratamiento educativo que conviene dar al desarrollo de este tipo de capacidades. Es el momento de diseñar una educación realmente integral del sujeto ya que aunque, desde hace tiempo se habla de la educación integral del sujeto, todavía no se tiene claro cómo enfocarlo pedagógicamente de la forma más acertada posible.

Gardner (1997), deja a un lado las diferentes habilidades que puede desarrollar el ser humano y señala en el marco de la competencia emocional dos competencias específicas: la competencia personal y la social, que corresponden a la inteligencia intrapersonal e interpersonal.

Habilidades ue se encuentran en las teorías de la inteligencia emocional (Gallego, 1999):

Habilidades emocionales:

Reconocer nuestros propios sentimientos. Identificar, etiquetar y expresar nuestros sentimientos.

Controlar los sentimientos. Evaluar su intensidad.

Controlar las emociones, comprender lo que hay detrás de un determinado sentimiento. Aprender formas de controlar los sentimientos.

Habilidades cognitivas:

Comprender los sentimientos de los demás, asumir su punto de vista y respetar las diferencias.

Asumir toda la responsabilidad de nuestras decisiones y acciones.

Dividir en fases el proceso de toma de decisiones y de resolución de problemas.

Reconocer las fuerzas y debilidades bajo una perspectiva positiva y realista.

Mantener una actitud positiva ante la vida, también con un fuerte componente afectivo. Desarrollar esperanzas realistas sobre uno mismo.

Adiestrarse en la cooperación, resolución de conflictos y negociación de compromisos.

Saber distinguir entre las situaciones en que alguien es realmente hostil de aquellas en las que la hostilidad proviene de uno mismo.

Ante una situación de conflicto, pararse a describir la situación y cómo se hace sentir, determinar las opciones de que se dispone para resolver el problema y cuáles serían sus posibles consecuencias, tomar una decisión y llevarla a cabo.

Habilidades conductuales:

Resistir las influencias negativas. Escuchar a los demás.

Participar en grupos positivos de compañeros. Responder eficazmente a la crítica.

Comunicarse con los demás a través de otros canales no verbales, gestos, tono de voz, expresión facial...

Muchos de estos aspectos en la terminología de Gardner se situarían en las inteligencias interpersonal e intrapersonal.

Justificación de la Educación Emocional.- El hecho de que hoy en día haya tanta preocupación por los valores, posiblemente, sea por el panorama de ver, en un mundo de progreso y de bienestar a tantos jóvenes, que lo tienen todo o que no tienen nada, adictos a las drogas o a la evasión. También por ver su insatisfacción, expresada no en rebeldía, sino en apatía, aunque sin abandonar el carril de una realidad pragmática y competitiva. También, porque existe una tremenda decepción acerca de los propios valores que la sociedad y la escuela han inculcado. Lo que todo el mundo hoy tiene claro, es que es necesaria la cultura, sobre todo con la idea de ser eficiente, pero también se tiene claro que no la erudición ni la eficiencia, traen, por sí, la felicidad.

La preocupación de que la escuela considere los valores socioafectivos viene dada por esos desfases que crea la dinámica de la propia realidad. Hoy se sabe que se producen fuertes tensiones entre la realidad y la escuela, de forma que la identidad tradicional de la escuela se tambalea continuamente ante los cambios y las demandas sociales.

Aprendizaje e Inteligencia Emocional.- Para hablar del proceso de aprendizaje emocional se debe partir de un marco teórico sobre el aprendizaje que esté lo suficientemente consensuado en la actualidad. En las últimas décadas, surgen diferentes teorías dentro de la psicología de la educación que aportan datos sobre el hecho educativo en todos los ámbitos. Estas teorías pueden encuadrarse en el marco común del constructivismo. Término que nace del principio más ampliamente compartido por todas ellas, la importancia de la actividad constructiva del alumno en su aprendizaje. Para este enfoque, el aprendizaje es una reconstrucción cultural personal, creativa y única, que se desarrolla en cada uno de los seres humanos.

Todas las teorías encuadradas en el enfoque constructivista para explicar el desarrollo cognitivo y el aprendizaje tienen en común considerar el conocimiento como un proceso de construcción en el que se implica el sujeto de forma activa. Sin embargo, antes hay que considerar unas cuestiones previas sobre el aprendizaje emocional.

Los procesos de aprendizaje emocional pueden recuperarse mediante recuerdos conscientes, y también pueden recordarse inconscientemente como recuerdos implícitos, condicionando el comportamiento, formando las creencias y teorías implícitas del sujeto.

J. LeDoux (1999) llama al recuerdo consciente "recuerdo de una emoción" y al inconsciente "memoria emocional". Muchos de sus trabajos han estado centrados en el estudio de emociones concretas como el miedo, y a descubrir qué mecanismos cerebrales las posibilitan.

A lo largo de nuestra evolución vamos generando esquemas de conocimiento sobre muchos aspectos de la realidad de nuestro entorno que se organizan internamente, con coherencia y establecen conexiones con otros esquemas. Gracias a esto, una persona tiene gran cantidad de conocimientos previos y puede atribuir un primer nivel de significado al iniciar un proceso de aprendizaje. Los conocimientos previos actúan siempre. Por tanto, es muy importante que los alumnos tengan unos conocimientos previos pertinentes y que los utilicen en el momento adecuado para establecer relaciones con los nuevos contenidos a los que deben enfrentarse cada día. Todo esto va a afectar a la forma de construir un nuevo conocimiento sobre lo que nos rodea.

Esto confiere la importancia del conocimiento previo del sujeto de cara a su nuevo aprendizaje y a su formación cultural global. El desarrollo, ampliación, síntesis y reestructuración de esquemas de conocimiento supone el enriquecimiento de la competencia cognitiva. Todo esto cobra una gran importancia en el mundo emocional.

Los conocimientos previos son la historia de nuestra vida, donde se recoge todo lo que se ha aprendido desde el punto de vista cognitivo y emocional, y se pueden agrupar en tres grandes grupos (Coll, 1998), que originan tres tipos de concepciones levemente

diferenciadas aunque en continua Interacción: Concepciones espontáneas, concepciones inducidas y concepciones analógicas.

3.2.2. EL APRENDIZAJE EMOCIONAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA

El sujeto crece en un entorno socio-familiar en el que irá desarrollandose intelectualmente en los niveles cognitivos y emocional mediante los aprendizajes que vaya realizando. El siguiente entorno en donde el estudiante interactúa y se educa es a lo largo de su trayectoria escolar.

La escuela, institución que nació para conseguir una especialización del aprendizaje, este aprendizaje era para pocos y para cuestiones muy específicas de la cultura: *la contabilidad, los códigos escritos, la conservación de la tradición mitológica y religiosa...* De esta manera, la escuela comenzó a ser la depositaria y transmisora del cúmulo de conocimientos adquiridos por la sociedad hasta nuestros días. Recientemente, la casi totalidad de los miembros de las sociedades avanzadas acuden a la escuela. Los conocimientos, por otra parte, están suficientemente registrados y a disposición de cualquiera. No interesa tanto acumular información como saber reflexionar, aplicar esos conocimientos o crear otros nuevos. Por este motivo la escuela de hoy está hecha para la mayoría y se le demanda sobre todo que "enseñe a pensar". Esta solicitud, en un principio procedía de los ámbitos filosóficos o teológicos de la educación, hoy en día sin embargo, procede del cognitivismo y constructivismo

psicológico que resalta los aspectos elaborados del aprendizaje, y del mundo social, empresarial y político, con el afán de preparar profesionales competentes, capaces de usar y generar información más que de acumularla y reproducirla inoperantemente. Este es el reclamo de la escuela, que enseñe a poner en juego la mente para desarrollar las capacidades para pensar y para vivir los aprendizajes que aquí se realizan van a afectar de una u otra manera en el aprendizaje emocional del alumno/a y del docente. Las teorías de Ausubel se centran en este tema y distinguen que las formas de aprendizaje se producen en función de diferentes procesos.

De aquí parte la primera distinción entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento. En el primero el alumno recibe los contenidos que debe aprender en su formativo y la asimilación del contenido acabada.

No necesita más que la comprensión y asimilación de los mismos de forma que pasen a su memoria a largo plazo y poder evocarla desde allí siempre que le sea requerido. Es probable que la carga emocional que el alumno impregne en este tipo de aprendizajes sea menor ya que su implicación personal es menor. El segundo se realiza sobre un contenido que no está acabado y debe ser descubierto por él. Hay que reordenar el material adaptándolo a su estructura cognoscitiva previa hasta descubrir las relaciones, leyes o conceptos que posteriormente asimila. En este proceso el papel del sujeto es más activo y la asimilación del contenido actitudinal que lleve diseñado el propio aprendizaje seguramente será mayor, aunque el proceso anteriormente explicado de la reacción producida por sus conocimientos previos será la misma.

El material ofrecido a los alumnos por parte del profesor se puede analizar el efecto que ese material produce en el sujeto. De esta manera surgen dos tipos de aprendizaje: *el significativo y el repetitivo*.

El aprendizaje significativo se realiza cuando el alumno puede relacionar con sus conocimientos previos la nueva información presentada de una forma sustantiva y no arbitraria. Su actitud se hace favorable a la tarea y es capaz de dar significado propio a los contenidos, consiguiendo asimilarlos en sus esquemas de conocimiento. Al producirse este tipo de aprendizaje el sujeto atribuye una significación personal y única a la información que recibe, otorgándole toda su expresión sentimental. Esta es la forma de aprendizaje que significa reconstrucción cultural dentro de sí en esa reconstrucción queda impreso el aprendizaje emocional más profundo y duradero.

Hay veces que los contenidos son arbitrarios o el alumno carece de los conocimientos previos para poder atribuirles significado y puede otra por asimilarlos al pie de la letra de forma arbitraria, apareciendo *un aprendizaje repetitivo*. Si el sujeto no reelabora cognitivamente de forma adecuada sus esquemas mentales el aprendizaje con el tiempo se perderá, salvo que se esté repitiendo constantemente. En este proceso la afectividad ligada al contenido será menor ya que el sujeto no se apropia de ese contenido. Esto puede darse, en el caso de aprendizajes emocionales asociados a contenidos de tipo social, donde el niño aprende actitudes que repite en un principio, y que con el paso del tiempo puede modificar, cuando esos aprendizajes empiezan a tener un significado nuevo para él que antes no había atribuido o que los incorpore

definitivamente a sus esquemas de actuación social, por aportarles una gran carga emocional socio-familiar asociada, aunque para él no supongan un aprendizaje significativo. Ausubel (1918-2008) considera que este tipo de aprendizajes debe darse lo menos posible en el aula pues la principal fuente de conocimiento del sujeto proviene del aprendizaje significativo por recepción. El cuerpo básico de cualquier disciplina se aprende esta forma, siendo el aprendizaje por descubrimiento más utilizado en los primeros años de escolarización tal vez por tener el alumno menor dominio del lenguaje como fuente de comunicación y consecución de información durante ese tiempo.

Para D. Ausubel son necesarias tres condiciones para que el aprendizaje significativo se verifique, lo que también se puede aplicar en el aprendizaje emocional:

- Los nuevos sentimientos deben ser potencialmente significativos para el sujeto que va a aprender.
- Los conocimientos previos del sujeto deben ser suficientes como para poder relacionar con ello el nuevo contenido sentimental de forma sustantiva y no arbitraria.
- El sujeto debe manifestar una disposición significativa hacia el aprendizaje activando su atención y motivación hacia él y, por tanto, poniendo en funcionamiento su actividad mental, lo que le permitirá relacionar lo afectivo a lo cognitivo y poder desarrollar su inteligencia emocional.

Existen para Ausubel diferentes tipos básicos de aprendizajes significativos en función de la naturaleza del conocimiento adquirido.

Uno sería el de representaciones, donde las palabras particulares representan psicológicamente las mismas cosas que sus referentes. Es un vocabulario que se amplía y es el que nos permite tener un conocimiento de cómo expresarnos e intercambiar comunicación sobre lo que se siente, reconocer lo que sienten los otros, expresarnos correctamente sobre nuestras emociones y entender cuáles son las de los demás.

Otro, sería el de los conceptos, que ya formarían claramente una estructura lógica y si adquirir un conocimiento es relacionarlo con otros preexistentes en la estructura cognitiva, el aprendizaje de proposiciones es adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase o una oración que contiene dos o más conceptos y que desde el punto de vista sentimental van a ayudar a comprender y expresar mejor nuestros sentimientos y a entender mejor los de los demás.

El sujeto tiene una triple implicación afectiva a la hora de aprender. Por un lado, la carga emocional que tiene memorizada en su conocimiento previo sobre cualquier aspecto de la información nueva que va a influir en el nuevo aprendizaje. Por otro, la implicación actitudinal asociada a la nueva información que está recibiendo, que dependerá de sus conocimientos y experiencias anteriores y de su motivación actual hacia ella. Por último, el sujeto tiene la carga emocional que el clima relacional - afectivo en el que se está desarrollando el aprendizaje le aporta, produciendo el mensaje emocional afectivo final que quedará impreso en su nuevo esquema de

conocimiento sobre cualquier cosa. Este proceso de desarrollo cognitivo y emocional del sujeto en el ámbito educativo no puede hacerse sino mediante un mecanismo de ayuda sistemática, planificada y organizada que diseña la propia sociedad para facilitarlos. La enseñanza genera los contextos educativos que se mediatizan por la actividad mental constructiva del alumno a la vez que los contenidos culturales se mediatizan por la acción social desarrollada desde la educación. Las interrelaciones que se obtengan entre las aportaciones por un lado, del alumno con sus esquemas de conocimiento sobre la realidad, su actividad mental, sus motivaciones y su afectividad, etc., y por otro lado, las aportaciones del profesor como especialista en educación y del propio contenido cultural, con sus características propias, serán el fruto de un enriquecimiento mutuo.

Interacción de los estudiantes en el plano emocional.-

Los alumnos interactúan en el plano emocional con el resto del alumnado y con el profesor trayendo al aula el bagaje cultural de su entorno social. Al mismo tiempo se lleva a cabo una actividad intrapersonal, a través del lenguaje, donde el alumno, por medio de su actividad mental, que se activa cuando lo hace su motivación y atención, procesa la información en lo que L. Vygotsky llama la "zona de desarrollo próximo", donde reestructura su esquema mental, y usando memoria comprensiva, consigue introducirlo en sus esquemas cognitivos.

Ha conseguido un aprendizaje significativo que puede transferir a otras situaciones y modifica su estructura cognitiva. La transferencia le permite desarrollar la capacidad de realizar aprendizajes por sí mismo en nuevas situaciones de aprendizaje. La mediación guiada cada vez va siendo menor. Al final, utilizando el desarrollo de estrategias metacognitivas consigue aprender a aprender. Proceso en el que también media el profesor aportando estrategias de trabajo intelectual que como profesional debe conocer. Según este proceso, hay que partir de los intereses del sujeto y sus motivaciones que, al igual que sus conocimientos previos, sobre todo desde el punto de vista cognitivo, debe ser conocido por el profesor, ya que desde el punto de vista emocional le resultará muy difícil conocerlos, pues muchas veces éstos pueden quedar en el plano subconsciente. El profesor ha de procurar diversificar las tareas y aprendizajes e, incluso, diseñar situaciones de aprendizaje para su recuperación. Es de gran importancia organizar y conectar unos aprendizajes con otros para facilitar su transferencia a nuevas situaciones. Se han de plantear tareas abiertas donde se fomente la cooperación y hay que entrenar al alumnado en la reflexión y análisis sobre su propio aprendizaje para que consiga planificarlo y organizado por sí mismo, desarrollando estrategias metacognitivas. El alumno tamiza su actividad personal e intrapersonal por su emocionalidad a la par que por su cognición. La gestión emocional juega un papel tan importante como la gestión cognitiva en el desarrollo del sujeto.

Para que el proceso tenga éxito es necesaria la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje y la adquisición de conocimientos, no como una copia, sino

como una reelaboración en la que interviene el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende, cuyas aportaciones hacen que cada experiencia del aprendizaje sea idiosincrásico e intransferible.

Los alumnos interactúan con las informaciones pero de una forma fuertemente mediatizada por las personal que les educan; desde el punto de vista emocional esta influencia es enorme, sobre todo en los primeros años de vida.

La influencia educativa hay que entenderla en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno y la actuación eficaz del profesor, en términos de ajuste constante y sostenido de esta ayuda ante las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno. Esta ayuda es básica para que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los que representan los contenidos escolares. Por ello, este es el momento, en el que se debe empezar a contemplar la conciencia emocional, su gestión adecuada, la capacidad relacional del sujeto y su capacidad de resolución de problemas desde el punto de vista curricular, además de tomar conciencia de nuestra enseñanza no planificada de estos aspectos a través de la actuación del docente. Se debe tomar conciencia para planificarla y que no quede como "currículum oculto".

El aprendizaje significativo, desde la perspectiva abierta por L. Vygotski, ahonda en la actividad social, en la experiencia externa compartida, en la acción como algo inseparable de la representación que se hace del mundo y viceversa. Esta experiencia compartida, es la que debe aprovecharse para el desarrollo emocional del sujeto en la

escuela. Este proceso habría ayudado al ser humano como especie a desarrollarse y sería el mecanismo central de la construcción cultural en la sociedad. La educación tanto de aspectos cognitivos como emocionales, será la reconstrucción interior de esa cultura. Cuando Vigotsky habla del desarrollo psicológico del niño precisa que está hablando del "desarrollo cultural del niño". La actividad esencial que el niño realiza con sus congéneres está determinada por la estructura y los usos culturales de cada sociedad, por los sentimientos que transmite, por sus formas de expresión, el tipo de gestión emocional que propugna, las relaciones humanas que fomenta y por el papel del niño en esa cultura, así como la interacción de esos factores con los patrones genéticos del crecimiento.

3.2.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

La música es una de las ocho inteligencias múltiples que identifica Gardner, que actúa de forma interdisciplinar con el resto de ellas, ya sea la lingüística, la visual espacial, la corporal... En definitiva, todas tienen que ver con el desarrollo y capacidades como por ejemplo las emociones que participan directamente en el aprendizaje. En 1983 H. Gardner, dentro de su teoría de las inteligencias múltiples, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, introdujo la idea de incluir tanto la inteligencia interpersonal –capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas- y la inteligencia intrapersonal – capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios- . para Gardner, los indicadores de inteligencia como el CI no explican plenamente las capacidades

cognitivas. J. Ledoux en su libro *Cerebro emocional* (1996) afirma que la emoción precede al pensamiento y explica los procesos de raciocinio. W. Payne cita en su tesis doctoral un estudio de las emociones, el desarrollo de la inteligencia emocional (1985). Daniel Goleman, en su obra *Inteligencia emocional* (1995), plantea cómo comprender el gran poder de las emociones sobre la mente pensante, causa frecuente del conflicto existente entre los sentimientos y la razón.

Aspectos que pueden influir en el desarrollo emocional de los sujetos como:

Las cualidades espaciales referidas al espacio concreto y al espacio abstracto. Con el espacio concreto se conectan los sentidos y con el abstracto la inteligencia, las emociones, la imaginación y la intuición. Los procesos mentales de deducción e inducción.

Las relaciones personales se mueven dialécticamente entre reafirmarse en su individualidad, compartir y colaborar con otros. Estos aspectos van facilitando el desarrollo de la inteligencia emocional. Los procesos de aprendizaje de cada persona originan diferentes respuestas y diferentes comportamientos de aprendizaje.

En Goleman (1995) aparecen cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático. De esto se puede deducir que muchas características, que los sujetos con una inteligencia emocional desarrollada poseen, estarían recogidas entre los diferentes estilos. En el siguiente cuadro (G. Alarcón, 2004), se recogen las principales características de los diferentes estilos de aprendizaje.

Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Animador	Ponderado	Metódico	Experimentador
Improvisador	Concienzudo	Lógico	Eficaz
Descubridor	Receptivo	Objetivo	Realista
Espontáneo	Analítico	Crítico	Directo
Creativo	Exhaustivo	Estructurado	Práctico
Renovador	Observador	Pensador	Positivo

D. G. Gil y M^a J. Gallego Alrcón (2004)

La implicación emocional del sujeto puede aumentar si se trabaja de una forma determinada los diferentes elementos del curriculum escolar. Esta reflexión lleva a pensar que los intereses y motivación serán importantes en la carga emocional que impregne en sus esquemas de conocimiento sobre lo que rodea, al igual que su implicación afectiva con los temas que se traten. Pero también la metodología aplicada en la escuela, así como los resultados que se obtengan y la interpretación que haga de ellos, serán determinantes en la implicación emocional del sujeto con la tarea escolar, con su propio desarrollo emocional y con las relaciones interpersonales que se establecen en el ámbito educativo.

El aprendizaje emocional que lleva implícito el curriculum dependerá de la planificación para la nueva situación de aprendizaje. Todos los contenidos que se aprenden en la escuela tienen una parte emocional; sin embargo, en la realidad escolar de cada día, el profesor encuentra dificultades para encontrar contenidos de

tipo actitudinal con que trabajar en el aula de forma planificada y consciente, ya que no está habituado a recoger este tipo de aspectos emocionales en el curriculum escolar tradicional. Por otra parte la inteligencia lógico-académica ha sido la más valorada y desarrollada tradicionalmente por la escuela, pese a lo cual, se debe encaminar la educación hacia donde dirige la sociedad, y lo mejor será planificar la educación para que dé respuesta a la formación de estas habilidades de inteligencia emocional que son de gran necesidad en este siglo.

Pese a cualquier planificación educativa, hay que considerar que los procesos de aprendizaje están activos continuamente, sin necesidad de una intervención social planificada como es la enseñanza. Además, se puede hablar de un aprendizaje implícito o incidental que se produce aunque no se sea consciente de que se está aprendiendo ni se tenga el propósito deliberado de aprender, y genera verdaderas teorías implícitas sobre las experiencias vividas, que tendrán una gran influencia en nuestra forma de interpretar nuestro entorno y nuestra vida.

Este tipo de aprendizaje forma una gran parte de lo que diariamente se efectúa, ya que requiere poco esfuerzo. Por la importancia adaptativa del aprendizaje humano, ya que diseñado o no siempre se produce algún tipo de aprendizaje, es de esencial importancia, planificar aquellos aspectos que desarrollen las actitudes, valores y normas sociales a la vez que la inteligencia emocional del sujeto, ya que de no ser así, continuará dentro de una estructura curricular no planificada.

Además es posible que la mayor parte del aprendizaje emocional que se realiza se verifique por esta vía, por lo que seguramente se debe hacer algo más que imaginar un curriculum que incluya activamente la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, saber escuchar, resolver situaciones problemáticas y colaborar con los otros, aspectos vitales en los primeros años de vida. Para armonizar el clima escolar, haciéndolo cada vez más eficaz, se debe reconocer y trabajar mejor estos aspectos en el ámbito educativo, tanto en los alumnos como en el profesorado.

Están demostradas las asociaciones entre autoconcepto, rendimiento, logro y aprendizaje (Fierro, 1991). El autoconcepto, al igual que las expectativas de autoeficacia y otros aspectos de nuestra personalidad, es producto de nuestra evolución interactuando con el entorno físico y humano, y conforma aprendizajes que han quedado fijados con una gran carga emocional. La opción por el curriculum abierto, permite proponer y llevar a cabo desde la escuela proyectos educativos y programaciones donde puedan incluirse aspectos emocionales que sean tan valiosos como cualquier otro aspecto.

3.2.4. LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN SOCIO-AFECTIVA Y PRÁCTICA DOCENTE

Si se analizan las prácticas educativas escolares que intervienen en el desarrollo emocional del sujeto, se observa que hay tres ámbitos que influyen en la educación de la inteligencia emocional del alumnado. Por un lado, la influencia que ejerce la propia actuación docente sobre el desarrollo emocional de los discentes. El profesorado,

consciente o no de ello, contribuye con su actuación diaria, al igual que las familias a educar emocionalmente a los miembros más jóvenes de la sociedad. Sin embargo, muchas veces esa educación no se planifica, y se orienta únicamente por el propio quehacer diario del docente, basado en su experiencia. No se actúa de forma planificada y organizada, ni consciente como se hace en el caso de las áreas curriculares oficiales de los programas educativos. Tampoco se aplican ideas o tendencias pedagógicas planificadas, simplemente se actúa en lo que se ha dado en llamar el “currículum oculto”. Los alumnos van a aprender por observación del profesor/a gran parte de su capacidad de conocer sus emociones, de controlarlas, de gestionarlas, de enfrentarse a las situaciones conflictivas para solventarlas y sobre todo de la forma en que se producen las interacciones en el aula. Toda esta gran riqueza de aprendizajes se reduce a lo que vaya surgiendo cada día, sin una planificación específica.

El profesor ¿sabe cuál es su desarrollo de inteligencia emocional y cómo abordar ese tipo de temas en clase?. Por ello, es el momento de ir a la toma de conciencia sobre uno mismo y sobre nuestras propias reacciones y tendencias, comparándolas con las que los demás descubren de los otros. Esto lleva a hacer una reflexión, solamente partiendo de la capacidad de reflexión y del ejercicio de su propia cognición y metaemoción, el profesor puede tomar conciencia de estas situaciones e intentar desarrollarlas. Para eso, nada mejor que enfrentarse a sí mismo analizando sus propias prácticas educativas emocionales y cotejarlas con las que refleja en su propio

alumnado. En segundo lugar, hay que considerar que la legislación educativa siempre ofrece el marco que posibilita la introducción en el curriculum de los contenidos necesarios para permitir la educación integral del alumnado, brindando a todo el profesorado la posibilidad de introducir en sus áreas aquellos elementos curriculares que puedan educar la inteligencia emocional.

Aunque se tienda a cerrar los currículos por las Administraciones educativas, todavía existen las programaciones, el plan de acción tutorial, los proyectos educativos y el proceso de orientación del alumno para introducir la educación emocional. La programación de aula, en la cual el proyecto educativo de centro se convierte, de manera sistemática y continua, en una práctica educativa reflexiva donde deben recogerse todos aquellos aspectos que consideremos necesarios para facilitar la educación emocional de los alumnos. Si además se añade la voluntad de hacerlo y la posibilidad de diseñar unas estrategias organizativas y una formación suficiente, ponerlo en práctica resultará sencillo.

En tercer lugar, hay que considerar la posibilidad de responsabilizar a alguien en concreto de este tipo de enseñanzas de forma específica incluyendo en el curriculum ordinario aspectos específicos de enseñanza que faciliten el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno. Para ello será conveniente diseñar un programa específico que pueda conseguir, aprovechando la capacidad metacognitiva y metaemocional de profesores y alumnos, desarrollar, mejorándola, la inteligencia emocional.

En este trabajo se parte de la hipótesis de que la utilización de la ópera va a desarrollar la inteligencia emocional, lo que permite al alumno lograr la armonización entre lo cognitivo y lo emocional, ayudando al alumnado conocerse mejor, expresarse mejor, conocer a los demás desde el plano emocional, establecer mayor empatía con los demás e interactuar positivamente. Todo ello supone un gran beneficio en su educación como ser humano, pero sobre todo, una mejora para la sociedad en la que vive, que se va a beneficiar de conseguir los objetivos de equilibrio personal de los que tan necesitada está en la actualidad.

Si el profesor pudiera mirar su quehacer desde una perspectiva de educación basada en el desarrollo de la inteligencia emocional, es decir, con el propósito de desarrollar valores de adaptación y realización de sus alumnos, tanto en la vertiente personal como en la social, simplemente con esto, ya sería un avance importante en la calidad educativa, aunque careciera de instrumentos para ese propósito. Los instrumentos son importantes, pero más la convicción y la preocupación por unos objetivos.

Educación socioafectiva, por parte de un profesor o de un centro escolar, converge perfectamente con la perspectiva de una educación constructivista y posibilita una enseñanza de mayor calidad.

La educación socioafectiva se relaciona estrechamente no sólo con una estructura de valores, sino con la propia inteligencia interpersonal. Ésta ha sido desconsiderada, aunque últimamente se haya reactualizado, a través del concepto de inteligencia emocional.

Si gran parte del profesorado que se limita a transmitir conocimientos se inquieta cuando alguien pone énfasis en que los profesores procuren mejorar las capacidades intelectuales de sus alumnos, entonces nos podemos imaginar cuál es su reacción cuando se le pide que considere también los objetivos emocionales.

Con todo, hay que reconocer que los espacios académicos siempre se les había asignado, aunque en segundo término, objetivos emocionales tales como la adaptación social, especialmente en los aspectos de disciplina y de cumplimiento de las normas. En lo que apenas había recibido encargo era en la mejora de la adaptación personal, favoreciendo su autoconcepto, ayudándoles a superar sus miedos y tristezas, propiciando su autonomía o estimulándoles a su capacidad de autocontrol. Mucho menos ha estado pendiente de trabajar la realización personal y social de los estudiantes, potenciando su proyecto personal, desarrollando su capacidad de comunicación, colaboración, amistad, sembrando valores e inquietudes sociales.

Estos objetivos figuran desde hace muchos años en los manuales de pedagogía, pero siguen constituyendo un propósito que no suele ir más allá de la utopía del papel.

Tampoco son suficientes solicitados por la sociedad. Sólo en los momentos de crisis moral, sobre todo cuando hay alarma por el incremento de drogadicción, delincuencia o depresiones. Este tipo de preocupación suele ser pasajera y contradictoria, pues nuestra sociedad es predominantemente utilitaria e impone a la escuela y a la educación un curriculum basado en la eficiencia, donde lo que se acentúa son los

aspectos intelectivos, academicistas y profesionales. Hemos de considerar el gran poder de la música como terapia de emociones.

El docente, con inquietudes puede llegar a tener un desequilibrio cognitivo-emocional que va a hacer que tome conciencia de que algo debe cambiar, surgiendo así la motivación necesaria para hacerlo. El inicio de este cambio puede ser una música al azar, una lectura, una frase, un comentario, en definitiva algo que sucede a nuestro alrededor que llega a impactar, produciendo en el docente un desequilibrio con respecto a la forma de actuación que hasta ahora tenía. Ese es el momento para reflexionar sobre la práctica docente y surge la necesidad de modificar aquella que hasta ahora se estaba llevando a cabo. El cambio no es fácil y hace falta mucha voluntad, deseo, motivación y estímulo para que se produzca, así como introducciones en el curriculum y en la formación del profesorado, nos preguntamos qué modelo de formación académico sigue el profesorado en educación musical. Si este modelo de formación del profesorado es permanente, planificado para un determinado tiempo o por si al contrario es un modelo aleatorio.

Para ser capaces de modificar nuestras formas de aprender o de enseñar es necesario llevar a cabo una reflexión consciente que ofrezca las pistas para verificar cambios certeros en ellas. Por lo tanto la modificación del proceso de enseñanza - aprendizaje, supone explicitar verbalmente los distintos elementos que lo componen, eso indica que se ha tomado conciencia. Hay que analizar el proceso, reflexionando sobre él y tomar decisiones para modificar lo necesario de cara a su optimización. Todas estas

actividades son el secreto de una toma de conciencia por parte de profesores y alumnos. Si las actividades de aprendizaje se realizan desde la planificación, regulación y evolución del mismo, tanto de estudiantes como de profesores/as, se puede llegar a conseguir un diseño educativo capaz de aportar un clima de aprendizaje positivo para fomentar las capacidades innatas del ser humano para desarrollos emocionales tan importantes como la autoestima, motivación para aprender y autorregular sus propios procesos de aprendizaje no se desarrollarán los pensamientos de orden superior y destrezas óptimas para llevar a cabo ese aprendizaje.

3.3. PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA EN EL LENGUAJE DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES

En estudios realizados a partir de 1972, tres educadores relacionados con el proyecto "Futuro de la Música" descubren que la educación musical mejora el aprendizaje de la lectura, lengua, incluida lenguas extranjeras, matemáticas y rendimiento académico en general. Los investigadores también van a descubrir que la música aumenta la creatividad, mejora la autoestima del alumno, desarrolla habilidades sociales y mejora el desarrollo de habilidades motoras perceptivas, así como el desarrollo psicomotor.

Considera V. Pliego (2004) que lo ideal sería que todos los maestros de educación infantil y primaria fuesen capaces de cantar y hacer música. En los países del centro y norte de Europa la música es parte sustancial de la cultura. Está integrada como una materia más del curriculum escolar y el profesorado la utiliza habitualmente como

recurso didáctico para la enseñanza de las diferentes materias: idiomas, matemáticas, educación física...

Por todo ello, la música es necesaria para una plena y completa educación intelectual en el sentido más tradicional de la palabra, abarcando la interpretación, improvisación, creación, audición y creatividad. El término música, alude a su carácter integral, donde la música es la suma de todas las artes y ciencias patrocinadas por las Musas.

La música de Mozart con respecto a otros músicos poseen unas propiedades particulares que la distinguen, ritmo, melodías, métrica, tono, timbre y frecuencia que consiguen estimular el cerebro humano, especialmente las zonas relacionadas con el hemisferio derecho -función espacio – temporal-. Desde que Alfred Tomatis (1991), médico francés, comenzó a constatar hace ya cuarenta años este efecto en sus pacientes, se han realizado múltiples experiencias en todo el mundo. Campbell (2003) expone lo siguiente en su libro titulado *El efecto Mozart. Experimenta el poder transformador de la música: Se ha demostrado que tocar un instrumento o participar en un programa de música en el colegio o incorporar la música en las clases de asignaturas como historia o ciencia tiene efectos ampliamente positivos en el aprendizaje, la motivación y el comportamiento.*

Estas son algunos de los aspectos más interesantes de las diversas investigaciones que se han desarrollado en este sentido (V. Pliego, 2004). En 1996, la Comisión de exámenes de admisión a institutos Universitarios informa que los estudiantes con experiencia en interpretación musical obtienen puntuaciones superiores al término

medio nacional en la parte oral del examen de aptitud y en el de matemáticas. Edward J. Kvet, director de la escuela de Música de la Universidad de Michigan en Mount Pleasant, considera: En general, el efecto que el estudio de la música y otras artes es acumulativo e innegable que con el tiempo influye en la obtención de mejores puntuaciones en los exámenes estándar. Otros estudios comprobaron que poner música y que programar actividades artísticas, entre ellas la música, de lunes a viernes, reducía el absentismo escolar (Cutietta, Hammann y Miller, 1995).

La educación musical en los estudiantes. Metodologías de aprendizajes:

Hoy día, no es posible justificar llanamente la necesidad de transmitir unos saberes o conocimientos, sino, que antes hay que cuestionar y en muchos casos inventar, toda una concepción de lenguajes, métodos y proyectos científicos conocidos con el nombre de Didáctica -enseñar a hacer-.

Toda acción de enseñar lleva implícita una actitud de aprender. En todo proceso didáctico debe existir la aventura organizada de ir hacia lo desconocido, sin inseguridades ni retraimientos. Si se reflexiona respecto al "acto de enseñar", se debe pensar en la acción del razonamiento y el aprendizaje mediante el acto de transmisión de un conocimiento, el *logos* del que ya hablaban los griegos, pero el paso de los años no ha hecho que se pierda el respeto que siempre causó tener en nuestras manos la formación de los estudiantes que van a ser los hombres y mujeres del mañana.

Objetivos pedagógicos de la enseñanza musical:

Hermann Reiner en uno de sus escritos respecto a los objetivos pedagógicos de la Educación Musical propone que al oír música se distingue la transmisión directa de la indirecta y añade que deberíamos saber la edad de a quiénes nos dirigimos, cuando pienso en una serie de objetivos, estoy pensando en niños de seis a diez años en los cuatro primeros años de la Escuela Primaria (1979).

Posteriormente, enuncia lo que considera objetivos de orientación: El niño disfruta con el ritmo, la melodía y el sonido, con la voz propia, con el son del propio instrumento, y aprende a distinguir y elegir la música, a dedicarse conscientemente a/ella; El alumnado adquiere un polifacético repertorio de juegos, textos, canciones y aprende música del pasado y del presente, de su ámbito cultural y del ajeno.

Con ello practica formas de percepción propias de la música, aprende a dominar observaciones objetivas, a reconocer las intenciones y funciones que sobre el mismo ejerce. El alumno/a aprende a transportar cualidades y procesos musicales a sistemas de signos y viceversa, convertir signos en música.

Los estudiantes aprenden a improvisar espontáneamente música o a interpretar música según la escritura.

Estas líneas de orientación afectan enteramente al hombre y a su relación con la música, y ejercen una influencia decisiva en el proceso de formación no sólo intelectual, sino también integral de la persona.

Metodología didáctica para el aprendizaje de las enseñanzas musicales: Formas de enseñar la educación musical. Edgar Willems (1966) diferencia entre dos clases de *Educación Musical*:

- *la que enseña a escuchar , a apreciar la Música*
- *la que enseña a practicarla.*

Si la iniciación a su estudio se cumple dentro del espíritu que corresponde, constituye un medio apto para la práctica del arte a la vez que un elemento de cultura general, pues al requerir la participación del todo el ser humano, dinámico, sensorial, afectivo, mental y espiritual contribuye al desarrollo de todas esas facultades, y al armonizarlas entre sí, favorece el desenvolvimiento de la personalidad humana.

Añade más adelante, se trata, pues, de una enseñanza Musical, y no de una mera enseñanza; educación que tuvo origen en las exigencias de la evolución simultánea de la música, de la psicología y de las tendencias sociales. De la música, que sigue actualmente los caminos más diversos; de la psicología, que permite establecer una íntima relación ente la naturaliza de la música y la del ser humano; de las tendencias sociales, que querrían poner la educación musical al alcance de todos los seres humanos.

El mismo autor, presenta su ideal de Educación Musical y dice *La educación musical de los estudiantes tal como nosotros la entendemos se propone los siguientes objetivos:*

- Hacer que los jóvenes amen la música y prepararlos para que realicen con alegría la práctica musical, vocal e instrumental.
- Brindar, al alumnado, mediante recursos pedagógicos vivos y adecuados el máximo de posibilidades para que aprenda música, aún cuando no estuviera particularmente dotado. Se concede gran importancia al estudio y discriminación auditiva de los intervalos.
- Ofrecer esta posibilidad, dentro de lo factible, a todos los estudiantes; cosa realizable, dado que los elementos fundamentales de la actividad musical son propios de todo ser humano. Nos referimos, al instinto rítmico, a la audición, la sensorialidad, la emotividad, la inteligencia ordenada incluso creadora.
- Dotar a la Educación Musical, desde la primera infancia, de raíces profundamente humanas. No se trata, en efecto, de establecer los "rudimentos" de la música, sino además, y sobre todo, de establecer las bases del arte musical.
- Favorecer mediante la música viva el desenvolvimiento del alumnado. Cuando hablamos de amor a la música, no nos referimos tan sólo al amor a las obras musicales, a sus creadores y a sus intérpretes, sino a todo cuánto la música contiene de misteriosidad natural, humano, viviente: el instinto rítmico, el oído, la emoción musical, la armonía material y el espiritual de los sonidos, el sonido mismo, el material sonoro, y esa unión armoniosa de facultades tan diversas que se cumple en la práctica musical.

En muchos de sus escritos, se apena de ver el trato indiscriminado que de la música y su aplicación educativa se hace en la enseñanza, y señala la frecuencia con la que se considera a la música como un simple medio de distracción, de evasión, de goce superficial, cuando ella puede ser, y lo es en realidad la expresión de lo más profundo del ser humano. Tampoco olvida la formación y preparación que los profesores deben conocer y plantea: Para los profesores, los cursos de iniciación musical pueden constituir un ideal musical a la vez que psicológico y social. *Para llegar a conseguir estos objetivos propone las siguientes condiciones:* Las condiciones básicas indispensables para el educador que quiere asumirla iniciación de los niños son entre otras: Amar a los niños y amar la música; Conocer las bases psicológicas de la Educación musical tanto como la psicobiología del niño; Encarar la música como un medio de cultura humana. Ser sumamente dinámico y sensible a todo cuanto concierne la vida, pues el valor humano del educador importa tanto, sino más, como el valor del método utilizado.

DALCROZE entiende que la Educación Musical debería basarse por completo en la audición, o en todo caso en la percepción del fenómeno musical mediante el oído que se acostumbra a captar las relaciones entre las notas, tonalidades y los acordes y el cuerpo entero, por medio de ejercicios especiales, iniciándose en la apreciación de la rítmica, la dinámica y los matices agógicos de la música. Considera que el estudio de la música es el conocimiento de uno mismo; expresa que pasando por el oído, la música llegue hasta el alma para sentirla muy dentro y que el cuerpo se transforme en

resonancias. Conocer profundamente los elementos básicos de la música como el ritmo, la melodía, la armonía y sus diferencias y relaciones, son temas que acompañan todo su pensamiento pedagógico. La Educación Musical, es una necesidad, al mismo tiempo que una obligación educativa. Se basa en el desarrollo de la musicalidad a lo largo de un continuo y sistemático proceso de aprendizaje.

3.3.1. MÉTODOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS PARA EL APRENDIZAJE EN LAS ENSEÑANZAS MUSICALES. MÉTODO: ORFF, KODALY, DALCROZE, MARTENOT Y SUSUKI

El cambio de concepción de la educación musical se produce a principios del siglo XX. Si en el siglo XIX fueron las tendencias intelectualistas y racionalistas francesas las que impusieron el desarrollo de los métodos de solfeo como base para una educación musical fundamentada en una técnica mecánica y repetitiva, y una teoría desvinculada de toda vivencia, es decir, un proceso impuesto desde fuera, en las primeras décadas del siglo XX son las ideas de la "Escuela 'Nueva'" las que marcan el camino a las nuevas corrientes pedagógicas de la educación musical, las cuales, en un proceso de signo contrario a las tendencias del siglo pasado, parten del conocimiento previo de las características del desarrollo psíquico y físico del niño, sus intereses y capacidades y establecen el proceso a seguir para su educación integral por medio de la actividad y la experiencia, es decir, por medio de la vivencia musical antes que la teoría.

De esta manera la técnica deja de ser un fin en si misma para convertirse en un medio que logra alcanzar resultados sonoros y estéticos. Los primeros en llevar a cabo esta

transformación profunda de las rígidas estructuras de la educación musical, fueron pedagogos de Ceníroeuropa, como Emile Jaques-Dalcroze, Carl Orff y Zoltan Kodaly, sin olvidar a Maurice Martenot y las experiencias de Edgar Willems sobre la repercusión de la educación musical en el psiquismo infantil. Todos ellos eran compositores con una sólida formación musical que estimularán el interés del alumno y que contribuirán a la expansión social y cultural de la música; también es importante el apoyo que recibieron en sus respectivos países en cuanto a política musical.

Principios básicos de los métodos pedagógicos-musicales:

Aunque cada uno de los métodos expuestos tiene su propia filosofía, se puede decir que de algunos de ellos han surgido los "principios universales", es decir, principios que han sido reconocidos y aceptados a nivel general como una conquista en el campo de la educación musical y que ya son asumidos fuera del contexto de aplicación de un método puro.

Los aspectos o principios universales son los siguientes:

El descubrimiento del valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado y su relación con el lenguaje musical del método Orff.

El descubrimiento del movimiento corporal como factor esencial para el desarrollo rítmico del ser humano del método Dalcroze

La importancia de la relajación corporal y la respiración del método Martenot.

La utilización del propio folklore como punto de partida del aprendizaje del lenguaje - musical del método Kodaly.

MÉTODO ORFF

Carl Orff (1895-1982), compositor y director de orquesta alemán, interesado en la didáctica musical. Entre 1950 y 1954 publicó su obra *Música para niños (Musik für Kinder)* en la que colaboró también Gunidl Keetman.

Fundamento teórico. Según H. Regner, catedrático de composición y director del Instituto Orff de Salburzgo, el fundamento pedagógico que sirve a la obra escolar de Orff puede resumirse en:

La idea central de Orff sobre la educación musical es poner en práctica el trabajo activo. Se trata de oír y hacer música aprendiendo a pensar a imaginar música, sólo después de practicar música se puede pasar a la reflexión teórica sobre lo realizado, asegurando la transferencia de los conocimientos.

El primer contacto con el ritmo la melodía y la métrica se debe hacer a través del lenguaje y el movimiento

Es fundamental integrar en la formación básica del individuo el elemento social y hacer música a través del lenguaje y el movimiento.

Es fundamental integrar en la formación básica del individuo elemento social de hacer música de manera colectiva creando un clima activo y eficiente para el aprendizaje

En todo proceso educativo musical no se puede olvidar la dimensión tímbrica instrumental introduciendo la práctica de instrumentos escolares de técnica fácil

La formación musical no puede limitarse únicamente a la reproducción o a la interpretación. Es básico apoyar la técnica de los alumnos para que ellos realicen aportaciones propias, buscar y materializar sonidos -del agua, de los pájaros, ruido...-. Improvisar, crear un ritmo, una melodía u otros pasos de danza serán las actividades habituales en todo proceso educativo musical.

La meta de Orff en cuanto a la aplicación de su método ha sido ayudar a que abra la puerta de su propio mundo. De esta forma, enseñar para Orff, es socráticamente aprender posesionarse de la realidad, buscar en lo que nos rodea directamente y en la naturaleza y no parapetarse solamente en una “abstracción”.

La metodología se basa en los siguientes elementos:

El elemento rítmico y el lenguaje: la palabra engendra por sí misma una gran variedad de esquemas rítmicos y un mundo inigualable de expresión.

Por medio de palabras monosílabas, bisílabas y tetrasílabas se puede introducir al alumno/a en el esquema mental de la duración proporcional de los sonidos, lo que facilitará enormemente la posterior introducción de las figuras musicales equivalentes.

En niveles más avanzados, estos ejercicios de ritmo y palabra van introduciendo ritmos más complicados.

El elemento rítmico y el movimiento. El uso del movimiento ayuda de manera decisiva a la asimilación de los ritmos, además de desarrollar la psicomotricidad. Por ejemplo, ejercicios combinados de coordinación entre diferentes partes del cuerpo.

Otra forma de trabajo es la utilización de “percusión corporal”. Se emplean fundamentalmente cuatro planos sonoros: chasquidos de dedos, manos, rodillas - manos sobre rodillas- y pies -golpes en el suelo-. Estos ejercicios pueden realizarse bien mediante imitación del profesor o haciendo que los alumnos los interpreten a partir de una partitura, cuando ya tengan un conocimiento de la notación rítmica.

El elemento melódico e instrumental. Este método fue inspirado a partir de las investigaciones sobre el folklore infantil y sobre la música de la antigüedad. En el ámbito melódico busca la simplicidad, utilizando en primer lugar dos sonidos, una tercera menor y llegando progresivamente a los cinco sonidos, que dan lugar a la escala pentatónica, sobre la que el método trabaja mucho tiempo, debido a su simplicidad ya que favorece la improvisación. Posteriormente trabaja con los modos antiguos -escalas dóricas, frigias...-.

Una aportación fundamental del método es la aplicación de la instrumentación en el aula, mediante el uso del que se ha venido a denominar Instrumental Orff, que se caracteriza por su sencillez de manejo y calidad del sonido, y que se estructura en tres grupos fundamentales.

Percusión altura indeterminada: Pandero, pandereta, maracas, caja china, triángulo, crótalos, güiro,...

Percusión altura determinada: Carillones, xilófonos, y metalófonos. Flautas de pico, soprano.

En cuanto a la armonía, estos instrumentos permiten acompañamientos básicos, con resultados sonoros atractivos. Se utiliza sobre todo el bordón -simple o de 5ª - y los acordes fundamentales de tónica y dominante.

La improvisación: este punto es quizá al que más importancia Orff dio, tanto rítmica como melódica. En este sentido se incide mucho en la creatividad del alumno, intercalando improvisaciones en los ejercicios de instrumentación, favorecidas por el uso de la escala pentatónica, realizando improvisaciones rítmicas a través del juego de pregunta respuesta, etc. En este último caso, el profesor interpreta un ritmo sobre un esquema fijo de pulsos y el alumno responde con otro ritmo ajustándose al esquema.

Finalmente, hay que hacer notar que el propio compositor dijo: “las ideas *pedagógicas sólo se mantienen vivas a través del cambio*”, Es decir, su método fue concebido como algo abierto, susceptible de adaptaciones.

Quizá este ha sido al mérito de Orff, basarse en la pragmática *medida de quien partiendo-de la vida y desmenuzando la realidad presupone en el alumno una participación activa e imaginativa.*

En este sentido, varios pedagogos han tomado la palabra de Orff. Así en Estados Unidos, se ha elaborado el *Orff Americano* y se han constituido Institutos Orff, que están alcanzando un gran prestigio. Otros países como Francia, también han realizado su propia versión del método.

MÉTODO KODALY

Zoltan Kodaly (1882-1967), compositor pedagogo, musicólogo y folclorista húngaro, nació en Kecskemet (Hungría). Estudió y fue profesor de la Academia Nacional de Música de Budapest. Coincidiendo en el propósito con otros compositores, como Bela Bartok, se propuso la búsqueda de una identidad musical nacional, iniciando una profunda labor de investigación folklórica, que influyó poderosamente en su personalidad musical, a la vez que contribuyó al desarrollo científico de la Etnomusicología y dio origen a una labor educativa cuyo propósito básico fue el de educar musicalmente a todo el pueblo. Lograr este ideal educativo suponía la integración de la música en la enseñanza general, la organización centralizada de las actividades musicales, así como disponer del material pedagógico necesario (ejercicios, canciones, piezas) para practicar en clase y estableciendo un orden de dificultad progresiva en los correspondientes libros y cuadernos de trabajo. Para alcanzar todos estos objetivos, Kodaly, planificó, contando con la colaboración de algunos de sus alumnos, el método de educación musical que hoy en todo el mundo se conoce como el Método Kodaly.

Los fundamentos pedagógicos para Kodaly, un buen nivel de formación musical sólo se alcanza con el entrenamiento sistemático del oído, de la mente, de la sensibilidad, y de la habilidad manual. Su método para lograrlo se basa en cinco puntos o aspectos fundamentales:

Las bases para la educación musical hay que buscarlas en las raíces de cada pueblo, es decir, en su propio folklore. Se debe desarrollar al máximo la sensibilidad auditiva, con especial atención al oído interno. Los alumnos deben llegar a tener una imagen mental sonora de la música escrita antes de convertirla en una realidad sonora. El canto debe considerarse como la base para la enseñanza musical general. La educación musical del niño debe comenzar cuanto antes, a ser posible en el jardín de infancia. En la educación musical de base, es necesario fomentar la práctica de la lectura y la escritura como medio para desarrollar la cultura musical del pueblo.

Metodología Kodaly.- Aunque el método Kodaly es algo más que una serie de procedimientos metodológicos, es un sistema educativo-musical completamente estructurado, podemos destacar las siguientes aportaciones:

Para el trabajo del ritmo, se usa la técnica del solfeo rítmico silábico, se utiliza sílabas incluso palabras para cada figura o estructura.

Para el estudio de la entonación se usa el sistema de fónonimía, el cual fue una idea original de John Spencer Curwen (1816-1880) aplicada al canto coral en Inglaterra.

Mediante este sistema, se le asigna una posición de la mano a cada una de las notas de la escala musical. La postura de la mano en cada nota, está estudiada para que favorezca la relación entre la altura visual y la altura real del sonido. La escala musical se nombre DO - RE - MI - FA - SOL - LA - TI - DO. Se utiliza SOL, para que todas las notas terminen en vocal y TI para eliminar la igualdad entre las letras que forman el quinto y séptimo grado. En el caso de interpretar alteraciones, se indican cambiando el sonido

de la vocal. Así FA# será FA, RE# será RE, etc. Previamente a la introducción del pentagrama, se utiliza un sistema de escritura que permite leer la entonación sin necesidad de las cinco líneas.

Para trabajar la improvisación melódica, se utiliza el sistema de pregunta respuesta. La introducción al funcionamiento del pentagrama, se hace gráficamente a través de los dedos de la mano, utilizando el solfeo relativo (Do móvil) como el absoluto. Otro aspecto es la práctica del solfeo relativo o DO Móvil .

El Do se sitúa en varias posiciones en el pentagrama. Posteriormente, el aprendizaje de más posiciones del DO, capacita al alumno para leer en otras muchas tonalidades sin ninguna dificultad especial. Esta técnica favorece el posterior estudio del transporte y la lectura en diferentes claves.

La base del método Kodaly es el uso del canto. Existe todo un material estructurado para la introducción posterior al canto a dos voces, tres voces,...

La mejor manera de llegar a las aptitudes musicales que todos poseemos es a través del instrumento más accesible a cada uno de nosotros; la voz humana. Este camino está abierto, sino a la gran masa.

Al ser un método completo, la enseñanza instrumental y de otras disciplinas como la armonía y el transporte también se contemplan en este método.

MÉTODO DALCROZE

El compositor y pedagogo suizo Jaques - Dalcroze (1865-1950) fue conocido mundialmente por su sistema "eurítmico" o de educación musical a través del ritmo. Este método fue conocido también como *"La rítmica Dalcroze"*, fue presentada por su autor en Ginebra en el año 1904, alcanzando su máxima divulgación, tanto en Europa como en el mundo, en el segundo cuarto del siglo XX.

Los fundamentos pedagógicos en el método Dalcroze, es decir, la Rítmica, es un método activo de educación musical mediante el cual, el sentido y el conocimiento de la música se desarrollan a través de la participación corporal en el ritmo musical. Como su propio autor indica, *la finalidad de la Rítmica consiste en colocar a sus seguidores, al terminar sus estudios, en la situación de poder decir: Yo siento especialmente, despertar en ellos el deseo imperioso de expresarse después de haber desarrollado sus facultades emotivas y su imaginación creadora.*

Las materias básicas del método son la rítmica, el solfeo y la improvisación, que se corresponden a tres principios de trabajo fundamentales:

La experiencia sensorial y motriz es la primera forma de comprensión. Durante una clase de rítmica, el cuerpo se pone en acción conducido por la música; es decir, que el alumno/a realiza corporalmente todas las variaciones del tempo, ritmo, matiz, etc., según su comprensión inicialmente instintiva. Esta es una de las facetas más extraordinarias de la Rítmica, ya que permite iniciar su práctica en la primera edad, a los dos o tres años.

El conocimiento intelectual se introduce una vez adquirida la experiencia sensorial y motora.

La educación rítmica y musical es una educación de la persona, a la que proporciona una coordinación mayor de sus facultades corporales y mentales. La rítmica, no se ocupa especialmente de la técnica musical ni tampoco de la técnica corporal, sino que se ocupa esencialmente de la relación entre la música y el individuo.

Metodología.- Son numerosos los procedimientos utilizados en el método ideado por Dalcroze, pero cabe destacar los siguientes:

La marcha y los adornos de la marcha: este procedimiento es el punto de partida, y consiste simplemente en experimentar la diversidad de ritmos a través de la marcha, que es la forma más natural de movimiento. Los ejercicios de marcha pueden ir complicándose de acuerdo con la capacidad del alumno y coordinarse con otro tipo de movimientos.

El estudio de la marcha no es más que un punto de partida, porque los pies y las piernas del niño no son los únicos miembros que ponen en movimiento músculos conscientes. La conciencia del ritmo requiere el concurso de todos los músculos conscientes, y e, por lo tanto, el cuerpo entero lo que la educación debe poner en movimiento para crear el sentido rítmico.

Los "HOP" musicales: los hop, son órdenes destinadas a mantener el cuerpo y la mente "en alerta" a provocar movimientos o detenciones súbitas, es decir, que son señales

encaminadas a provocar una reacción. Con el hop se indica al alumno que debe modificar su acción de una forma, en principio, convenida previamente. Este procedimiento de señales se puede aplicar en ejercicios de discriminación de armonía, forma musical...

MÉTODO MARTENOT

Maurice Martenot (1898 - 1980), ingeniero francés y además pianista, violinista y violonchelista, creador de un instrumento electrónico al que dio el nombre de "Ondas Martenot", con un teclado que abarca cinco octavas y varios registros, cuyos sonidos son producidos por tubos electrónicos. Martenot investiga los nuevos materiales acústicos y se dedica con entusiasmo a la psicopedagogía en la enseñanza de la música. Su método está basado en la observación.

Fundamentos pedagógicos: El método Martenot, preconiza practicar por separado, durante la primera etapa de la formación musical, el ritmo, la entonación, la lectura y la audición (dictado). El autor considera que colocar al alumno ante demasiadas dificultades para superarlas simultáneamente, provoca una dispersión de la atención manifiestamente nociva. Las prácticas de audición y entonación deben realizarse en un principio, sin asociarlas al nombre de las notas.

El estudio de las fórmulas rítmicas debe abordarse siempre desde la pulsación. El instrumento primero debe ser la voz. Inicialmente debe trabajarse el canto libre, que se asocia con gestos de la mano, para llegar al canto consciente o dirigido.

Desarrollo de la audición interior y de la memoria musical, mediante la realización de ejercicios de canto e imitación.

Metodología: Toda la metodología del sistema Martenot, aparece perfectamente descrita y justificada en su obra *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. En el aspecto rítmico, ya se ha mencionado que el autor considera fundamental el trabajo de la pulsación como paso previo a la introducción de fórmulas rítmicas. Ejemplo: Los alumnos deben seguir con la mirada los pulsos representados por las líneas, primero con la ayuda del dedo –marcando- y luego mentalmente. Posteriormente habrán de interpretar, golpeando, una serie de negras intercaladas, llevando mentalmente los pulsos intermedios. Posteriormente se pueden introducir ritmos más complicados. Para el trabajo melódico, y en concreto para la discriminación auditiva de la altura, se puede proponer el siguiente ejemplo: Tocar o vocalizar un ejercicio corto e indicar qué lugar ocupan los sonidos iguales.

METODO SUSUKI

Snisichi Suzuki es autor de este método que tiene como lema aprender escuchando. Al método Suzuki le interesa principalmente las destrezas de ejecución y tendió a centrarse en la interpretación del violín.

El movimiento de educación de Suzuki consistió en enseñar a muchos niños japoneses de preescolar a tocar el violín a escala reducida. Suzuki (1969) expresa la creencia fundamental de que el talento musical puede ser fomentado en cada

individuo, trazando una analogía con el aprendizaje del lenguaje natural. Así como los niños aprenden su lengua materna muy hábil y rápidamente a una edad temprana, de la misma manera se considera que el aprendizaje de las destrezas instrumentales también debe comenzar en los primeros años de vida.

Una parte vital del método es la participación de la madre, quien también aprende el violín en las primeras etapas. Diariamente y durante los dos primeros años los niños escuchan grabaciones de grandes interpretaciones y aproximadamente de veinte canciones que forman el currículum inicial en la enseñanza musical. Alrededor de los dos años de edad y junto con sus madres, comienzan a tomar lecciones grupales que consisten en juegos y ejercicios y en la audición de interpretaciones cortas.

La base del método se proyecta más sobre el aprendizaje instrumental, y en concreto sobre el violín.

Se preocupa de que el sujeto consiga una buena posición del instrumento, para lo cual propone una serie de distintos tipos de juegos que ayuden de una forma agradable y divertida a la consecución de los objetivos propuestos.

El éxito del método Suzuki está reforzado por el papel que desempeñan los padres en colaboración con el maestro, ya que los padres aprenden al mismo tiempo que sus hijos, sirviéndoles a éstos de apoyo y estímulo en el estudio del violín.

CUADRO COMPARATIVO SEGÚN LOS DISTINTOS AUTORES Y MÉTODOS DIDACTICOS PARA EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE MUSICAL

Valoran	Autores
Canto afinado-educación vocal	Ward, Willems, Caetura, Zamacois
La educación musical actúa sobre la inteligencia	Todos creen en las diferentes cualidades que se desarrollan a través de la música
Importancia del ritmo	Dalcroze, Orff, Kodaly, Ward, Willems, Sauny, Compagnon, González
Amplía su ámbito cultural	Caetura, Sanuy, Lecumberri, Dalcroze, Kodaly, Orff
Valoración del trabajo auditivo y sensorial	Todos coinciden en mayor o menor medida
Comprensión solfeística y lectura musical	Kpdaly, Orff, Sanuy, Willems, Martenot
Reencuentro con las raíces y el folklore	Kodaly, Orff, Willems, Sanuy, Regner
Conceden mayor importancia a la técnica musical	Orff, Sanuy, Suzuki, Willems, Regner, Cateura
Música como favorecedora de una persona globalmente más creativa	Todos, en mayor o menor medida
La pedagogía musical y su aplicación en la escuela	Todos, desde diferentes ámbitos, según su visión didáctica
Importancia de la improvisación y la creatividad	Orff, Sanuy, Willems, Ward, Cateura
El movimiento y la danza	Dalcroze, Compagnon
La música favorece el desarrollo del niño	Todos desde diferentes ámbitos

Lago Castro, P. (1997). *Didáctica de la Educación Musical. Lo que sea sonará*. Madrid: UNED

3.3.2. LA MÚSICA COMO SISTEMA EXPRESIVO Y UNIVERSAL DE LA CULTURA.

La música étnica, la música de masas: Pop y Jazz, el Orientalismo, el Experimentalismo, el retorno a lo Clásico... En el contexto del reconocimiento de la música como elemento universal de la cultura, debería ser esencial en cualquier currículum de educación musical incluir, en estructuras unificadas o separadas, la enseñanza de la música de la propia sociedad, de la música artística occidental y un conjunto de ejemplos de músicas de otras sociedades y culturas, contemporáneas o del pasado, su relación e interculturalidad. Si la educación musical opera en contextos institucionales, los profesores necesitan ser invitados a basar su trabajo en la experiencia musical total de su sociedad. En muchas partes del mundo, la música transmitida por los medios masivos de comunicación domina gran parte de la vida diaria de los estudiantes. Es por esto por lo que su forma de transmisión no institucional no debería ser rechazada sino comprendida por su potencial en la educación musical.

Creemos que en cada situación educacional, cierta música puede y ha de ser estudiada más en profundidad. No obstante, creemos que toda música es mejor comprendida si es presentada en referencia a un contexto mundial. En cualquier contexto educativo se debería profundizar en el respeto por todo tipo de músicas. La música en términos de su presumible calidad no es apropiado ni práctico. Debería basarse en los criterios de la cultura. El estudiante participa como creador con grabaciones en vídeo, incluyendo la música en los estudios tanto primarios como secundarios y universitarios, en el aprendizaje de instrumentos, en estudios académicos y en actividades educacionales

tanto formales como informales. Es bien sabido, que la música juega un papel importante en la integración de la cultural y en el mantenimiento de la identidad étnica, así como en la mediación entre culturas en contacto. Incluso la música ha demostrado ser especialmente útil en la solución de problemas sociales y políticos en sociedades inter-étnicas y multi - étnicas.

Sobre los supuestos básicos emanentes y los comentarios asociados, hacen recomendar específicamente lo siguiente:

La educación musical, incluye el estudio de música individual, repertorios e instrumentos, tomando como punto de partida la existencia de un mundo de músicas que merecen comprensión y estudio.

La exposición a la música local, a la música artística occidental y a la mayor cantidad de música extranjera como sea posible, formará parte del curriculum de la educación musical formal de todas las naciones; y que se preste especial atención a las músicas de tos grupos étnicos y sociales de la población de la propia nación.

Una mínima base de comprensión de una selección de música de las culturas del mundo formará parte del curriculum de la educación de los maestros.

Los métodos de educación musical para la enseñanza de las músicas del mundo se formulará de manera que respeten la integridad estética de cada música y, en tanto, que sea posible, sus procesos de transmisión. Los sistemas existentes de educación

musical pueden ser revisados y evaluados para mostrar su eficacia y relevancia para enseñar música de culturas específicas.

Los profesores de estudios sociales y áreas afines revisarán los materiales necesarios y una mínima competencia para usar música y datos musicales, incluyendo la música transmitida por los medios masivos en situaciones educativas apropiadas.

La educación musical incluirá estudios sistemáticos sobre diferentes maneras de transmisión de material musical, tanto del pasado como del presente, con el objetivo de mejorar el conocimiento y la competencia musical sobre las implicaciones políticas y estéticas de los cambios en la tecnología y la producción del sonido.

Los sistemas educativos nacionales o regionales han de establecer centros para la adquisición y diseminación de materiales que hagan posible la enseñanza de la música de las culturas del mundo; que estos centros incluyan también ejecutantes y conjuntos que puedan actuar en contextos educativos.

Con todo esto, se muestra la línea de trabajo que se lleva a cabo con el proyecto educativo de Alan Lomax (1968), etnomusicólogo estadounidense, recopilador de canciones populares del siglo XX que quería poder llegar a enseñar la cultura del mundo a través de sistemas expresivos de la música y la danza, con criterios universales observables. Lomax (1968), va a analizar a partir de los años sesenta, sistemas de comunicación no verbal de todo el mundo y va a descubrir grandes familias en la música y la danza del mundo. Todavía, muchas de sus hipótesis no han

podido ser investigadas, muestra una intención de apertura respecto al interés de abrir la educación musical a otras culturas.

3.3.3. ETNOMUSICOLOGÍA Y MULTICULTURALIDAD EN EDUCACIÓN MUSICAL

Partiendo de la base de que la educación es una realidad comunicativa y artística, orientada a generar formas singulares de ser, saber, actuar e implicarse en los acontecimientos contextuales y multiculturales, los docentes hemos de desarrollar las estrategias necesarias para facilitar aprendizajes formativos y creativos de los estudiantes.

En el discurso multicultural se considera un espacio nuevo de comunicación entre todas las personas en el aula y fuera de ella, haciendo siempre el esfuerzo por interaccionar docente y discente, centrado en el aprendizaje de una lengua común y en la búsqueda permanente del sentido y respeto a las diferencias culturales, explicitadas en la visión central de tal cultura. Este discurso multicultural debe forjarse desde el reconocimiento a cada diferencia, a su concepción del mundo y aprovechando la comunicación no verbal común a las diferentes redes culturales.

La enseñanza dará el giro hacia la multiculturalidad cuando se seleccionan contenidos y se desarrollan actividades y materiales que aceptan y reconocen las aportaciones de las diferentes culturas participantes en el aula, promoviendo siempre actitudes de colaboración y estimulación, aceptando diferentes formas de resolver conflictos.

La finalidad de este proceso de enseñanza aprendizaje multicultural es la comprensión de las culturas, avanzando hacia un entendimiento que evite posibles riesgos propios de la convivencia y estimule a todas la personas a sentirse identificada con su cultura. La enseñanza multicultural debe ser una síntesis basada en el respeto mutuo y la emergencia de los valores singulares de cada una de las culturas, en los que apoyar la convivencia de los estudiantes y de los docentes, trabajando siempre desde nuevos modelos reflexivos de pensar y compartir.

La multiculturalidad se basa en la identidad compartida, que requiere un claro proceso de conocimiento de los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales, en lo que cada persona ha de encontrar su lugar y su compromiso de verdadero diálogo con las demás. Es aceptar que todos los individuos son diferentes. Con estos nuevos retos se deben aportar ideas, concepciones y prácticas que faciliten estos nuevos procesos. La adolescencia y la juventud son las etapas por excelencia en las que los conflictos propios de la evolución personal de los sujetos, se amplían al vivir en relación con culturas diferentes, con valores en crisis y con problemas totalmente nuevos. Dada esta complejidad, de lo personal y lo pluricultural, es en esta etapa cuando surge la oportunidad de integrar nuevas concepciones y prácticas que logren la construcción de un ecosistema de valores y claves conductuales esenciales en la transformación de la realidad. La realidad multicultural de los centros educativos tiene una especial incidencia en los contextos superiores y universitarios. Una etapa orientada por los principios de la comprensividad y la atención a la diversidad

cultural, desde la búsqueda de la igualdad de oportunidades planteada desde la reforma del sistema educativo. Además, la etapa madurativa de la adolescencia proporciona un marco básico para el desarrollo de competencias interculturales y más especialmente en las escuelas de música y conservatorios.

El periodo madurativo de la adolescencia es crucial para el desarrollo y establecimiento de ciertos aspectos que tienen una marcada importancia para el respeto a las diferencias culturales y para las relaciones multiculturales. Concretamente, hay elementos que han sido ampliamente estudiados, teniendo en cuenta sus implicaciones para la educación multicultural:

El establecimiento de relaciones y opiniones positivas hacia si mismos y hacia los demás en la adolescencia.

El desarrollo de la propia identidad cultural en la adolescencia y el interés por la justicia social.

Todos estos elementos recaen sobre un aspecto que tiene gran importancia en la adolescencia: la opinión sobre uno/a mismo/a, y sobre los demás. Sin duda, este elemento juega un papel muy relevante en el logro académico, el desarrollo social, el comportamiento, y sobre la propia visión de la vida (Manning, 2000). Partiendo de trabajos personales de etnomusicólogos y profesores de música, las instituciones musicales cada vez muestran una mayor sensibilización hacia el fenómeno multicultural. En el año 1999, el secretario general de la International Society for Music Education, Egon Kraus, desafiaba a los educadores musicales al considerar una

perspectiva multicultural. El profesorado más sensibilizado, recomendaba no tener una visión parcelada y restrictiva de la música, sino una consideración más abierta, de manera que pueda contribuir a un mejor entendimiento y conocimiento mutuo. Un replanteamiento de los contenidos y estrategias metodológicas en el cual se considera el entrenamiento auditivo y rítmico y la teoría musical necesaria con vista a incluir la música de las distintas culturas.

La revisión de los libros de texto y otros materiales didácticos, revisando también los prejuicios y las actitudes racistas y nacionalistas imperantes en los mismos. La necesidad de elaborar materiales didácticos apropiados para el tratamiento de la música de las diferentes culturas en los procesos de enseñanza - aprendizaje, con especial atención al registro de materiales auténticos. Este planteamiento va a ser recogido por la comunidad educativa anglosajona, donde va a crecer el interés por cumplir los parámetros expuestos por Kraus y que se van a discutir en un Simposio Multicultural de Music Educators Nacional Conference en 1990, donde los educadores se comprometieron a adoptar una perspectiva más amplia y multicultural en la educación musical (Giráldez, 1998).

Como último punto del compromiso, se va a elaborar por el ISME, en el año 1994 un documento donde se declara la postura que adoptaba la sociedad musical sobre la música de las culturas del mundo, y que son presentadas por el interés que presenta su lectura como reflejo de lo que pensaba la comunidad educativa musical al más alto nivel: La música de las culturas del mundo, individualmente y en conjunto, deberían

jugar un papel muy significativo en el campo de la educación musical, definida en sus términos más amplios. Por tanto suscribimos el siguiente documento como declaración de la postura de esta Sociedad ante la música de las culturas del mundo y adoptamos las siguientes recomendaciones como política de organización.

Esta política está basada en los siguientes supuestos básicos:

El mundo de la música ha de ser visto como un conjunto de músicas individuales, cada una con un estilo, repertorio, conjunto de reglas y contexto social específico. La música artística occidental es simplemente una de estas músicas, pero debido al hecho de llegar a un amplio reconocimiento y una distribución geográfica casi universal, juega un papel especial en la educación musical mundial. Cada sociedad tiene una estratificación de músicas relacionadas con su estratificación social, por ejemplo, clásica, folklórica, popular y establece una evaluación relativa de estas músicas según sus propios puntos de vista.

La música es un universal de la cultura: todas las culturas poseen música y cada sociedad tiene un sistema musical con el cual está asociada. Las subculturas, grupos sociales, grupos de edades y otras subdivisiones de la sociedad suelen tener también sus músicas individuales.

No existe un criterio universal válido para la evaluación de la música, pero cada sociedad tiene su propia manera de juzgar la composición, ejecución, instrumentos, métodos de enseñanza y otras formas de actividad musical según sus propios puntos

de vista, su contexto social y cultural. Vemos que todo sistema musical es válido y merece comprensión y estudio.

Cada música ha de ser estudiada y comprendida como un sistema de sonidos, un proceso audible, un conjunto de actitudes y un sistema de ideas y conceptos.

Alguien que está fuera de una cultura, puede aprender a apreciar, comprender y llegar a ejecutarla, aunque existen límites para obtener la habilidad integrante de la cultura. En muchos casos, estos límites no son suficientes para impedir a los estudiantes llegar a una competencia razonable como oyentes, ejecutantes o improvisadores de música ajena a su cultura.

La práctica musical en la multiculturalidad:

En nuestro país carecemos de una tradición investigadora en el campo musical; no ocurre así en otros países. Es el caso de la investigación de Patricia Shehan (1997), etnomusicóloga y profesora de la Universidad de Washington. En su artículo sobre la diversidad de culturas y la música en las escuelas de Estados Unidos, relata diversas experiencias en este sentido y detecta una serie de problemas. Por un lado, Shenan (1997), detecta que los educadores musicales tienen problemas a la hora de encontrar materiales representativos de las diferentes culturas, y por otro lado se sienten inseguros al no conocer en profundidad este tipo de músicas para introducirlas en sus aulas. Giráldez (1998), considera este problema de falta de confianza en el profesorado al trabajar con otras culturas musicales. No solamente la comunidad

musical "occidental" hace tiempo que está concienciada por el tema de la apertura de otras culturas musicales, ya que, artículos como los de J. H. Kwabena Nkenia (1997), se reflejan otro tipo de apertura musical. En este caso, sería una apertura "hacia dentro", a diferencia de los países europeos y norteamericanos. El reto con el cual se encuentra la educación musical en África, es la de revalorizar las músicas autóctonas y acabar con el lastre que representa para ellos la herencia colonial, la cual ignoraba la música indígena y formaba a los maestros y profesionales de la música, en las tradiciones más puras del clasicismo europeo.

El trabajo del etnomusicólogo Max Peter Baumann (2006), sigue esta misma dirección. Habla de la necesidad de incorporar la música de los pueblos indígenas sudamericanos a la enseñanza reglada de la Música en Sudamérica. Con la misma intención de Nkenia (1997), lo defendía en el continente de africano. Las razones que según Baumann causan la prohibición de cualquier manifestación musical autóctona, son porque los misioneros europeos las prohibieron ya que eran consideradas rituales demoníacos, por lo que gradualmente van desapareciendo, siendo esta pérdida igual de importante para la humanidad como puede ser la desaparición de especies de flora y fauna.

“La desaparición de las culturas musicales indígenas se está percibiendo cada vez más como una pérdida para la humanidad, de forma análoga a la pérdida de especies de fauna y flora extinguidas. Solamente en el pluralismo de las culturas mundiales y en la conservación de sus posibles formas de expresión se encuentra la fuerza de futuras reservas y la garantía de una diversidad democrática para el día de mañana. La simple

reproducción de modelos ideológicos sin ponerlos en duda y su transmisión a otros lugares del mundo sin escuchar bien las diferencias en la cultura de acogida, seguirá pues solamente manifestándose en los efectos tardíos de un afán misionero en la que su verdad consisten en la ordenación y no en el diálogo libre entre las culturas" (M. Baumann, 1996:7). Como muestra del interés y de la complejidad que representa el trabajo multicultural dentro de la música, es interesante mencionar la tesis de González Martí (2001), defendida en la Universidad Nacional de Comahue (Argentina). González presenta otra forma de afrontar el tema, ya que si hasta ahora se ha conocido por un lado la necesidad que se plantea desde las sociedades occidentalizadas a abrirse hacia otras músicas y por otro, desde las sociedades no occidentalizadas de abrirse hacia dentro y reconocer las músicas autóctonas, González Martí (2001), constata en su tesis la necesidad de tener presente las diferencias e interrelaciones entre las diferentes músicas de diversas étnias de la misma región de un país -*Nuquén y Río Negro*- a la hora de establecer los currícula escolares. Esta reflexión es de vital importancia a la hora de abordar el tema de la multiculturalidad musical en países como el nuestro, donde además de nuestra propia cultura encontramos cada vez más grupos étnicos y culturales de diferentes países.

Queda claro que hay un interés por parte de todos los profesionales de la educación musical en utilizar elementos musicales y a la vez trabajar de forma multicultural, entendida como diálogo entre diferentes pueblos desde la igualdad. Se pueden fijar los siguientes valores de la educación musical multicultural:

Social: debido al hecho que la música es una necesidad y una capacidad implícita en todas las personas, independientemente de su origen, ya se puede encontrar un elemento común que se pueda aprovechar pedagógicamente.

Antropológico: Ya que todas las culturas tienen expresiones musicales propias que están impregnadas de la idiosincrasia del pueblo, es una magnífica forma de introducir este conocimiento.

Étnico: En la medida que las personas se sienten partícipes de un grupo, también se reconocerán en la música que les es propia, lo cual trasladado al entorno escolar, se puede llegar a afirmar, que acercar al aula música de distintos pueblos, contribuirá también a la reafirmación de la identidad de cada uno de los alumnos en ellas representadas.

Legal: Solamente con la finalidad de cumplir lo señalado en el currículo de forma señalada y dar respuesta a expresiones "músicas diversas...". De esta manera queda claro que se debe huir de un único tipo de ejemplo musical. Además, desde la legislación europea, en los últimos años, se señalan las directrices generales que solamente se pueden abordar desde materias como la música.

Musical: como cualquier otro tipo de actividad, el conocer y trabajar desde otros puntos de vista, (nuevas escalas, timbres de instrumentos desconocidos, danzas, etc) sólo puede ser enriquecedor para el alumnado.

Pedagógico: Por el hecho de ser una actividad grupal y cooperativa, fácil de conducir y gratamente aceptada por el alumnado. Susceptible de ser utilizada globalmente con otras materias.

Para concluir sería preciso valorar más los procesos que los objetivos, como indica el etnomusicólogo suizo, profesor en la universidad de Berlin y Bamberg (USA), Max P. Baumann (2006).

II PARTE: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV. MÚSICA CLÁSICA CONTEMPORÁNEA. VANGUARDIAS MUSICALES DEL S. XX. PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EXPERIMENTAL: MÉTODOS E INNOVACIÓN EN LA MÚSICA. INFLUENCIAS FILOSÓFICAS.

4.1. EXPERIMENTACIÓN EN LA MÚSICA CLÁSICA CONTEMPORÁNEA. LA MODERNA ESCUELA DE VIENA. EL EXPRESIONISMO EN A. SCHÖNBERG, A. BERG Y A. WEBER

La Moderna Escuela de Viena, *Neue Wiener Schule*- S. XIX y XX, conocida como: Segunda Escuela de Viena, - nombre que se le da para tomar como referente a la Primera Escuela de Viena (1780- 1827, Wener Klassik)-; corriente estilística de la música clásica europea; a ella pertenece A. Mozart, L. Van Beethoven. Posteriormente M. Hayden, F. Schubert y A. Bruckne, R. Strauss, J. Brahms y G. Mahler.

Gustav Mahler. Sus composiciones en la Viena de 1911 están consideradas entre las más importantes del post-romanticismo. Uno de los más grandes directores de ópera, particularmente como intérprete de las óperas de W. Amadeus Mozart y de Richard Wagner, compositor que influye en él definitivamente.

Como compositor se centró fundamentalmente en la forma sinfónica y en el lied. La *Segunda, Tercera, Cuarta y Octava* sinfonías y *Das Lied von der Erde* -La canción de la Tierra- conjugaron en sus partituras ambos géneros. Consideraba que componer una sinfonía era «construir un mundo con todos los medios posibles». Introdujo elementos de distinta procedencia como melodías populares, marchas militares, mediante un uso

personal del “acorde”, entrecortando o alargando inusitadamente las líneas melódicas, acoplados o yuxtapuestos en el interior del marco formal de la tradición clásica vienesa. Sus obras sinfónicas adquirieron desmesuradas proporciones e incluyó armonías disonantes que sobrepasan el cromatismo utilizado por R. Wagner en su ópera *Tristán e Isolda*.

Richard Strauss. En sus primeras obras de poemas sinfónicos rinde tributo al post-romanticismo y a la herencia wagneriana. Presenta una obra de gran dramatismo en su ópera *Electra*, con una escritura armónica de disonancias agrestes que superan los límites de la tonalidad.

Ambos autores referentes en la música de A. Schönberg.

Aunque esta clasificación y el nombre de Primera Escuela no es aceptada por la musicología académica, ya que considera que es un término creado retrospectivamente como resultado del nombre Segunda Escuela de Viena o Moderna Escuela de Viena. Esta fue un grupo de compositores del s. XIX y XX, LIDERADOS POR ARNOLD SCHÖNBERG y sus alumnos en Viena: ALBAN BERG y ANTON WEBERN -la Trinidad Vienes-. Conocidos por el empleo de la ATONALIDAD y luego el DODECAFONISMO en la música occidental, dando lugar al Expresionismo Alemán. Buscan la expresión del sonido en los orígenes más profundos.

ARNOLD SCHÖNBERG. Compositor, teórico musical y pintor nace en Austria en 1874, emigró a Estados Unidos en 1933, donde muere en 1951. En Nueva York conoció y fue profesor de J. Cage. Es reconocido como uno de los primeros compositores en adentrarse en la composición atonal, y especialmente por la creación de la técnica del dodecafonismo, basada en series de doce notas, abriendo la puerta al posterior desarrollo del serialismo en la segunda mitad del siglo XX. *Das Buch der Hängenden, Op 15*, basadas en poemas de Stefan George (1908). Su ópera *Moses und Aron* se titulaba originalmente *Moses und Aaron* –con las dos aes del nombre de Aarón. Se formó cuando en Viena había un caluroso debate entre wagnerianos y brahmsianos, decantándose rápidamente por nuevas formas de expresión renovadoras del lenguaje musical. Las primeras composiciones de Schönberg y de sus alumnos estuvieron influenciadas por el romanticismo de Schumamm, Wagner, Brahms, Mahler, música con un fuerte cromatismo.

Comenzó a experimentar con el abandono de las reglas de la tonalidad hacia 1908; la composición se desarrolla en atonalidad y tonalidad libre. Sus primeras obras fueron un fracaso de público, como el poema sinfónico *Pelleas und Melisande* (1903), si bien acrecentaron su fama entre los jóvenes músicos, más afines a la vanguardia. Con la *Kammersymphonie* (1906) y los *Lieder* (1909), empezó a acercarse al que sería su lenguaje definitivo, marcado por la atonalidad, la asimetría rítmica y la disolución tímbrica, que desembocarán en el DODECAFONISMO: forma de música atonal, con una técnica de composición en la cual las 12 notas de la escala cromática son tratadas

como equivalentes, es decir, sujetas a una relación ordenada que a diferencia del sistema mayor-menor de la tonalidad, no establece jerarquía entre las notas. La música tradicional y popular actual suele ser tonal, y por lo tanto tener una nota de mayor importancia, respecto a la cual gravita una obra -esta nota indica la tonalidad, como Do mayor o La menor-. Cualquier sistema tonal implica que unas notas -la tónica o ancla y sus socios naturales- se utilizan mucho más que otras en una melodía. En la música dodecafónica, Schönberg, prohíbe por estatuto usar una nota más que otra: la melodía dodecafónica debe llevar las doce notas que hay en la escala cromática. Se escribe siguiendo el principio de que todos los doce semitonos o notas son de igual importancia. La relación interna se establece a partir del uso de una serie compuesta por las doce notas. El compositor decide el orden en que aparecen con la condición de que no se repita ninguna hasta el final. Consiguió sus primeros éxitos con los *Gurrelieder* (1911) y *Pierrot Lunaire* (1912), a los que siguió una pausa debida a la guerra. Más adelante su obra resurgió con una composición ya totalmente dodecafónica: *Quinteto para instrumentos de viento* (1924), *Tercer cuarteto para cuerda* (1927), *Variaciones* (1926-1928)...

ANTON VON WEBERN, compositor vienés, cuya obra hacia 1945 fue profundamente vanguardista e innovadora. Más místico que Schönberg, Webern fue un músico dodecafónico profundo: así como Schönberg no serializaba los ritmos, sólo la altura de los sonidos, en cambio Webern sí, destacando las áreas estructurales, con una música desnuda, etérea, atemporal; así como Schönberg tenía una estructura clásica bajo el

sistema dodecafónico, Webern creó una música totalmente nueva. Webern rompió la melodía, cada “nota” la hacía un instrumento diferente, en una especie de puntillismo musical, en un intento de serialización tímbrica, destacando el espacio antes que el tiempo. Entre sus obras, *Bagatelas* (1913), *Trío para cuerdas* (1927), *La luz de los ojos* (1935) y *Variaciones para piano* (1936). Auténtico líder de los serialistas.

ALBAN BERG posee un concepto más amplio, complejo y articulado de la forma y el timbre musical que su maestro. Este compositor vienés estuvo influido por Schumann, Wagner y Brahms, conservando siempre su obra un marcado tono romántico y dramático. Berg usó el dodecafonismo de forma libre, alterando las ortodoxas reglas que puso inicialmente Schönberg, dándole un particular “color tonal”. Entre sus obras, las óperas *Wozzeck* (1925) y *Lulú* (1935), además de *Suite lírica para cuarteto de cuerda* (1926) y *Concierto para violín y orquesta, A la memoria de un ángel* (1935). En música desde 1910 hasta el ascenso del nazismo, la Segunda Escuela Vieneses fue representante de las vanguardias artísticas europeas, marcadamente opuesta al neoclasicismo con líderes como Ígor Stravinski, compositor y creador del ballet *La Consagración de la Primavera* en 1913, innovando la estructura musical en cuatro planos bien diferenciados, sin argumento narrativo común, sino fragmentado en forma de Collage; compone también obras dodecafónicas como *Les Six de Francia*.

El principal aporte de la Segunda Escuela Vieneses es su audaz incursión en la ATONALIDAD luego en el DODECAFONISMO, que tuvieron una poderosa influencia durante

todo el siglo XX, y que dio lugar después al SERIALISMO, inspirado sobre todo por A. Webern.

4.1.1. VANGUARDIAS MUSICALES EUROPEAS DEL SIGLO XX Y MÉTODOS EXPERIMENTALES.

Períodos de la música de vanguardia: Experimentalismo, impresionismo, expresionismo, jazz, música étnica, música ligera, música de ideología, orientalismo y música clásica.

La música del siglo XX se caracterizó por una tendencia experimentalista, que pretendía partir de cero sus postulados. La crítica de la nueva era se propuso impactar en el concepto mismo de la música. Hubo quienes diseñaron automatismo de creación y análisis musical que iban a proporcionar una nueva fórmula creativa. Se experimentó también con otros sonidos, producidos por la naturaleza o rescatados de tiempos olvidados, y por las nuevas fuerzas de la electricidad y la electrónica.

Autores como el norteamericano Charles Ives concibieron formas sonoras sólo realizables casi cien años más tarde. En Estados Unidos, aunque no solo allí, este movimiento encontró el terreno adecuado para experimentar la música indeterminada en especial a partir de Varese, Cowell, Partch y J. Cage.

Charles Ives heredó la mente fantasiosa de su padre George, director de bandas e inventor de instrumentos como una máquina para tocar entre las teclas del piano. Imaginó así una marcha en la que dos bandas tocaban músicas distintas y se juntaban en el centro del pueblo desde distintos puntos.

Estas ideas multiplicidad, simultaneidad, ruido, silencio, oposición y creación de atmósferas, pero sobre todo, Apertura –obra abierta, fueron los elementos sobre los que Cage basó luego sus derivados más conocidos, como piano preparado con la música del azar, así como con la acción musical Happenings, performance, el minivalismo, la música de cambios y la filosofía zen oriental aplicada a la música.

Desde Satie nació un nuevo concepto de la interpretación musical. Su objeto de estudio dejó de ser la tradición sonora de una partitura y pasó a ser el instrumento mismo o el propio músico. Entre sus elementos más fuertes encontramos la teatralidad y el silencio, los intérpretes son actores ejecutando acciones musicales. Lo son los propios oyentes, los que se vuelven el centro y el foco del nuevo concepto la música de Satié se convirtió en “escenografías sonoras” que creó atmósferas en la audiencia merced a la repetición y la mínima variación –minivalismo-.

Luego los futuristas buscaron el nuevo horizonte sonoro en el ruidismo y en entornos no musicales, mientras Varese se replanteó la utilización del sistema de afinidad occidental, Busone inventó 113 escalas diferentes con tercios y sextos de tono.

Alois Haba: diseñó un sistema micro-tonal que divide cada octava en 43 intervalos. Hemos de subrayar lo bien que todos estos autores conocen lo que es el lenguaje musical, para luego poder reinterpretarlo a su manera.

En Europa los compositores hicieron de la experimentación e innovación y de la música libre su credo: E. Satie, A. Debussy, A. Schönberg, I. Stravinsky, P. Boulez...

En 1918 el italiano hindú Kaijosru Sorabji compuso un Opus Clavient valisticum, totalmente contrapuntístico, que integró desde preludios y corales, hasta variaciones, pasacalles y fugas que necesitaban hasta cinco renglones de pentagramas adicionales para transcribirse al piano.

Harry Partch: inventó instrumentos como cítaras gigantes de setenta y dos cuerdas u órganos de color con lengüetas afinadas en microtonos.

En un siglo de contradicciones mientras B. Britten escribe óperas tonales, Stockhausen que estudió fonética, acústica y teoría de la información con Werner-Eppler en la Universidad de Bonn, experimenta con Música Electrónica. En la BBC, Radio 3 (1995), una periodista le cuestionaba: ¿qué es la música?; Stockhausen le respondió: el sonido emitido por una ama de casa mientras cocina nos es música, pero si yo lo grabo, eso ya es música (*The Wire*, 1995).

Oliver Messian busca inspiración en la música oriental; Pierre Henry escribe música concreta –abstracta-; Pierre Boulez habla de serialismo integral y Luigi Nono de ámbitos sonoros. Boulez retoma obras de su repertorio para una nueva revisión: la última de sus *tres sonatas para piano*, es una obra “abierta” porque ha estado en continua revisión desde su estreno en 1957.

Las experiencias de música aleatoria, azar e indeterminación han marcado el punto más audaz en esa intensa búsqueda de una forma de experimentación musical del siglo XX.

4.1.2. INFLUENCIA DE LA FILOSOFÍA: EL EXISTENCIALISMO FENOMENOLÓGICO Y EL ORIENTALISMO IMPREGNAN LAS ARTES VANGUARDISTAS DEL SIGLO XX.

El arte de vanguardia está impregnado por la Filosofía Perenne de F. Scholton y el Simbolismo, R. Guénon, por el Orientalismo de A. K. Coomaraswamy y por el Existencialismo de JEAN PAUL SARTRE, filósofo, escritor y crítico nacido en Francia en 1905, exponente del existencialismo y del marxismo humanista, con una visión holística de la filosofía y de la cultura, influenciado por E. Kant, F. Hegel, E. Husserl y M. Heidegger. En 1964 renuncia al premio nóbel de literatura en una carta que dirige a la Academia Sueca, resaltando que los lazos entre el hombre y la cultura debían desarrollarse directamente, sin pasar por las “instituciones”, haciendo acopio de la ruptura con los postulados académicos que se definen del todo con la corriente impresionista. Se solidariza con los acontecimientos de su época como el Mayo del 68 francés o con la revolución cultural china. Muere en 1980. Su filosofía existencialista con obras como *El ser y la nada* (1943) de clara influencia oriental, *Bosquejo de una teoría de las emociones* (2005), *Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación* (1982) concibe la existencia humana como existencia consciente. Sartre se forma en la filosofía transcendental y fenomenológica de Husserl y en la del discípulo de éste, Heidegger. El hombre no es otra cosa que lo que hace, es el primer principio del existencialismo. En Sartre LA EXISTENCIA PRECEDE A LA ESENCIA. Cuando se quiere realizar una obra se piensa y se construye en la mente, esa prefiguración será la ESENCIA de lo que se construirá, materialización = EXISTENCIA.

MICHEL FOUCAULT, historiador, psicólogo, teórico social y filósofo francés, profesor en varias universidades de Francia y Estados Unidos. Se identifica con la corriente social del estructuralismo, pero clasifica su propio pensamiento como una crítica histórica de la modernidad con raíces en Kant. Definió su proyecto teórico como una ontología crítica de la actualidad, siguiendo la impronta kantiana. Considera a Heidegger y a Nietzsche, filósofos esenciales para él.

RENÉ GUÉNON, escritor, crítico y simbolista francés, define el mundo moderno como la degeneración e inversión del mundo tradicional. El carácter decisivo de la modernidad es un carácter antitradicional, su negación de todo lo neoclásico. La oposición clásica entre occidente y oriente no es geográfica, sino ideológica y doctrinal. Mientras que Europa en la Edad Media se le podía calificar de “oriental”, desde nuestra perspectiva actual, del mismo modo el oriente actual investido de pensamiento occidental está occidentalizado. El hecho de carácter tradicional de la Edad Media aseguraba y garantizaba un permanente contacto y diálogo con el oriente tanto geográfico como doctrinal. Entre los opositores a R. Guénon encontramos a U. Eco, J. Daniélou, J. Evola.

ANANDA KENTISH COOMARASWAMY, historiador del arte y filósofo, conocedor de varios idiomas entre otros el indi, especialista angloindio en arte oriental, junto a Frithjof Schuon y René Guenon, representante de la filosofía perenne. Nace en Ceylan en 1877 y muere en USA en 1947. De 1914 a 1928 en el museo Of Fin Arts de Boston asume la dirección del departamento de artes del islam y oriente medio. Autor de un gran

número de obras fue uno de los primeros académicos en reconocer la importancia de la pintura rajput del norte de la India, descendiente esta de la casta chatria. Umberto Eco considera aceptable su tesis: la estética medieval y la India aparecen unidas frente a la estética occidental moderna por motivos fundamentales: una misma actitud frente a la obra de arte como objeto de uso religioso dotado de placer intrínseco; un mismo catálogo de criterios de belleza, en artes musicales y en las artes plásticas la no distinción entre liberales y mecánicas, bellas artes y artes funcionales, y un concepto de arte como imitación no de las realidades de la naturaleza, sino más bien el mismo proceso creativo. Entre su millar de publicaciones y artículos: sus obras *Sobre la doctrina tradicional del arte*, *Cuando la naturaleza se hace arte*, publicado por la New Orient Society of America (1938). Sus escritos tradicionales, espirituales y metafísicos, han influenciado especialmente el pensamiento y la música de J. Cage.

4.1.3. LA CONTEMPORÁNEIDAD EN LA MÚSICA. IMPRESIONISMO Y MÚSICA LIBRE: CLAUDE DEBUSSY, ALEXANDER SCRIBIAN Y FRANZ SCHREKER

La música impresionista, tendencia musical que surgió con fuerza en Francia a finales del siglo XIX. Claude Debussy es el autor impresionista más notorio, junto con el también francés Maurice Ravel y Déodat de Séverac.

Inicios del impresionismo. La música, ya dotaba de complejos sistemas armónicos desde la Antigua Grecia, donde se usaban aproximadamente siete escalas. Estas escalas pasaron de Grecia a Roma y sucesivamente a la Iglesia Católica,

frecuentemente utilizadas en el canto llano y en la música medieval. Pero al llegar el período barroco, solo se conservaron dos de estas escalas con sus respectivas variaciones: la Escala Mayor o Jónica y la Menor o Eólica. Pero los años pasaron, y al llegar el post-romanticismo, autores como Gabriel Fauré, Camille Saint-Saëns... experimentaron con estas escalas y con el timbre, aspecto que más tarde sería esencial en el Impresionismo.

A finales del siglo XIX, la vanguardia y el progreso nunca habían tenido tanta repercusión política, social o artística, lo que se transforma en una apertura en todo el saber; se busca lo natural, el espacio libre, rompiéndose con los viejos postulados académicos en las artes. La música se rige por las mismas leyes de la naturaleza. Recordemos la famosa frase de C. Monet: *me gustaría pintar como canta un pájaro*.

NIKOLAI I. KULBIN - 1868-1917-, teórico de la música, compositor y artista gráfico ruso, publica en 1910 sus textos sobre música libre, editados en la antología *Estudios de los impresionistas* -rusos- en San Petesburgo, y, posteriormente en un artículo, esbozó teorías sobre la liberación de la música, publicado en Alemania en *El Jinete Azúl* (1912). Junto a las teorías que había creado con A. Lourie, desarrolló un nuevo elemento musical “el cuarto y octavo tonos”, utilizado en la antigua música hindú. En 1913 expone como pintor en Berlín en la galería “Der Sturm”. Fue uno de los futuristas rusos en los Asiáticos radicales con el lema: Nosotros y el oeste.

La música en la naturaleza: la luz, el trueno, el susurro de viento, el murmullo del agua, el canto de los pájaros, es libre en la elección de los sonidos, el ruiseñor no sólo canta según las notas de la música actual, sino según todas las que le agradan. La música libre se rige por las mismas leyes de la naturaleza, como la música y el arte en la naturaleza. El artista de la música libre, como el ruiseñor, no está limitado por los tonos y semitonos. El también utiliza los cuartos y octavos de tono y la música con la libre elección de los tonos. Ello no puede obstaculizar la búsqueda del carácter fundamental ni la simplicidad ni puede obligar a la expresión fotográfica de la vida, porque esto mismo facilita la estilización. *Las más finas composiciones y alteraciones de los sonidos influyen fuertemente sobre el alma del hombre.*

Se aumenta la capacidad representativa de la música. Uno puede reproducir la voz de la persona amada, el canto del ruiseñor, el susurro de las hojas, el suave y tempestuoso ruido del viento y del mar. Se pueden representar las emociones del alma humana con mayor plenitud. Las combinaciones de “sonidos próximos” en la escala que sólo se distinguen en un CUARTO de TONO o incluso por distancias más reducidas todavía, denominadas DISONANCIAS ESTRECHAS, presentan propiedades excepcionales que no tienen las disonancias acostumbradas: *las estrechas combinaciones de los sonidos despiertan en el hombre sensaciones totalmente extraordinarias. La vibración de los sonidos sumamente cercanos tiene un efecto mayoritariamente excitante. En semejantes procesos el pulso irregular, la interferencia de los sonidos, semejantes a los de la luz son de gran importancia. La vibración de las*

combinaciones tan cercanas, su marcha y su variado juego, dan más fácilmente la oportunidad de representar la luz, los colores y todo lo viviente, que la música habitual. Es más fácil conseguir un sentimiento lírico. Gracias a esta cercanía se crean imágenes musicales que constan de superficies cromáticas especiales, que se fusionan en una armonía móvil, semejante a la nueva pintura (El Jinete azul, 1989).

Un avance de la música es posible cuando el artista no está atado en absoluto a unas notas, sino que puede utilizar intervalos cualesquiera como por ejemplo, de 1/3 o incluso 1/13, de tonos... Esta música da lugar a una plena libertad de inspiración y posee los encantos de la música natural: ella puede representar experiencias subjetivas y al mismo tiempo evocar la lírica de las sensaciones y pasiones, así como de las ilusiones de la naturaleza. Los octavos de tono no distinguibles por todos los oyentes; tanto mayor es su impresión, ya que los sentimientos semi-reconocidos e incomprensibles tienen un fuerte efecto sobre el alma del hombre.

Francia, mediante la ruptura de los postulados académicos anteriores y cuna de los nuevos movimientos artísticos reclama en las artes el espacio público y abre la puerta a la música libre y a la pintura. Artistas como E. Manet, *Desayuno en la hierba*; P. Picasso –*Las señoritas de Avignon*–, su gusto en el cubismo por la fragmentación y la matemática y en especial, por la técnica del collage, y C. Monet - *Impression Soleil Levant, el sol al amanecer*–, con esta pintura da nombre al movimiento artístico, el Impresionismo.

La libertad absoluta armónica y rítmicamente, la impresión y la experimentación fueron las características principales de este movimiento. En música un tiempo más libre, y con capacidad de un rubato -acelerar o desacelerar...- a gusto del intérprete. Reclama un espacio abierto, público en la naturaleza. Claude Debussy con sus acercamientos a lo exótico y a lo natural es en gran parte creador y autor por excelencia de este movimiento.

El impresionismo, tanto en música como en otras artes, surge a partir de la idea central de expresarse de una manera en cierto modo insinuada –apenas se puede intuir su forma- , Impresión de..., o un esbozo de ...

Es considerado C. Débussy como líder de la música libre, uniendo a ella elementos exóticos de la vida y de la naturaleza; rompe con los postulados académicos anteriores y representa la corriente impresionista en la música cuya cuna es Francia y a la que da nombre Moet en 1873 con su obra *Impression solei levant*.

CLAUDE DEBUSSY - 1862-1918-, impresionista francés por excelencia, creador de una de las músicas más poderosas y originales de la historia, que nos transporta a espacios más propios de la mitología de la Antigua Grecia, o de los sueños, -influenciado por S. Freud y su discípulo C. Jung- siempre sin olvidar la esencia del París bohemio de finales del siglo XIX. Su música es en cierto modo "brumosa", evocando cantos lejanos, ecos, y constantemente cambiante e impredecible. Otra de las características esenciales en su música, es la creación de un motivo musical sencillo y repetitivo al comienzo, que va

variando a lo largo de toda la obra, y aunque no se perciba a primera vista, está presente en todas y cada una de las frases de esta.

Obra: *Syrinx* para solo de flauta y frecuentemente encontramos escalas propias de diferentes etnias como en el tercer movimiento *de Ma mère l'oye de Maurice Ravel*. Experimenta con el TIMBRE, convirtiendo a este en el factor más importante de la música impresionista. De esta manera, conseguía efectos no vistos hasta ahora en la música. El *Preludio, la Cathédrale Engloutie* es un claro ejemplo de los diferentes timbres y sensaciones que pueden escucharse en una misma obra. El primero en crear una música totalmente diferente al anterior, nunca antes escuchada. No existe una teoría, sólo tienes que escuchar. El placer es la ley. Me gusta la música con pasión. Y porque me gusta he de liberarla de las tradiciones estériles que la ahogan. Es un arte libre que brota al aire libre, sin límites, como los elementos, el viento, el cielo, el mar. En ningún momento debe ser cerrado y convertido en un arte académico. (C. Debussy, citado por D. Cox, 2004). Señala claramente la “apertura” en la música.

En ocasiones, se dejar ver también como un gran simbolista. A Debussy le gustan los pintores acuarelistas como Constable y Turner, además de los pintores impresionistas de su época como C. Monet. En ellos se inspira, en ocasiones, para escribir su música. En los años de estudiante en París muchos lo consideran un rebelde por su trato con la “disonancia” –positiva o negativa-, y su desdén por las formas establecidas. Según se cuenta, durante un recital de Beethoven, se dirigió a un amigo comentando «Vamos, empecemos a innovar» (R. Ruggles Akers, 2010).

ALEXANDER SCRIBIAN, compositor ruso post-romántico y del atonalismo libre, nace en Rusia en 1872, interesado en la teoría de Nietzsche del *superhombre* que influiría en sus ideas musicales. En 1910 vive en Bruselas y se interesa en los movimientos teosofistas de Delville y H. Blavatsky. D. Rudhyar, compositor y teosofista, escribió que Scriabin era el gran pionero de la nueva música del renacimiento de la civilización occidental y de la música futura y un antídoto contra los reaccionarios latinos y la música “reglada” del grupo de Stönberg y de Stravinsky. Su música, llena de un abstracto misticismo, su filosofía, expresada también en poesía se recoge en numerosos cuadernos inéditos, llevados a su música como en su obra *VII sonata mesiánica*. Su principal virtud fue asociar a cada tonalidad un “color determinado”, creando así un nuevo modelo.

Mientras que la idea del “misterio”, es decir la idea de un todo, todavía no se ha materializado, es apropiado el intento de una unificación parcial de las artes –aunque para empezar, sólo sea de dos artes-. Eso es lo que hace Scriabin en *Prometheus*: él une la música con una de las artes acompañantes, concretamente con el arte plástico visual, un “juego de colores”. La sinfonía de los colores de *Prometheus* descansa sobre el principio de los sonidos y de los colores. Cada tono se asocia con un color correspondiente, cada cambio de armonía tiene su correspondiente cambio de color. Todo ello descansa sobre la intuición sonocromática y fenomenológica que considera A. Scriabin. Su sistema de colores, a diferencia de la mayoría de las experiencias sinestésicas, se ordena según el círculo de quintas, basado en el sistema que I. Newton

describe en su obra *Opticks*. Según sus estudios teóricos, no reconocía diferencias entre una tonalidad mayor y otra menor con el mismo nombre -Do Mayor y Do Menor- Obras orquestales: tres sinfonías, un concierto para piano (1896), *El Poema del Éxtasis* (1908) y *Prometheus o El Poema del Fuego* (1915), en él incluye una parte para "clavier à lumières", un órgano colorido diseñado especialmente para la sinfonía, proyectaba luces de colores en una gran pantalla del teatro donde se representaba la obra, a la vez que se oían notas musicales (Nueva York, 1915). Influenciado por la obra *Recolecciones* de S. Rajmaninov.

ERIK SATIE, precursor del minimalismo, el serialismo y el impresionismo. Una de las figuras francesas más influyentes en la historia de la música, considerado también precursor del teatro del absurdo y la música repetitiva. Denostado por la Academia, admirado por los compositores de su época, de formación irregular, ingresó en el conservatorio a los cuarenta años, habiéndose dedicado a muchos oficios, entre ellos la música de cabaret.

FRITHJOF SHOUON, influenciado por Guénon y por su vida en la India, nace en Suiza en 1907. Al terminar la segunda guerra mundial viaja a América del Norte, donde convivió en los indios de las llanuras que influirían profundamente en su obra musical, poética y pictórica. *Juegos de máscaras* (1992; *Tesoros del budismo* (1998).

FERRUCCIO BUSONI, profesor de música en Moscú y en los Estados Unidos. Durante

la Primera Guerra Mundial, Busoni residió en Bolonia, siendo director de su conservatorio. Regresó en 1920 a Berlín, donde enseñó composición. Entre sus alumnos de composición encontramos a Kurt Weill, Edgar Varèse y Stefan Wolpe. La música de Busoni es de una complejidad típicamente contrapuntística, se encuentra formada por varias líneas melódicas entremezcladas.

A pesar de que sus composiciones no sean nunca completamente atonales en el sentido *schönbergiano* de la palabra, sus obras tardías se distinguen a menudo por una “tonalidad indeterminada”. En *Sonatina seconda* de 1912, Busoni describe esta pieza musical como "senza tonalità" -sin tonalidad-.

Algunas de las ideas desarrolladas por Busoni en sus obras de madurez se encuentran expuestas en su manifiesto: *Entwurfs einer neuen Ästhetik der Tonkunst -Esbozo de una nueva estética de la música- (1907)*, obra controvertida en la época de su publicación. En ella, Busoni discute acerca de dominios musicales poco explorados en aquel momento como la música electroacústica y la microtonal, técnicas éstas que, a pesar de ello, él no utilizó, pero también afirma que la música del presente debe destilar la esencia de la música del pasado si pretende llegar a algo nuevo.

FRANZ SCHREKER, Post-romántico influenciado por la corriente wagneriana que impregnó la Europa a final del s. XIX, muestra elementos musicales del romanticismo y un tanto impresionistas. Clarifica con gran profundidad los elementos psíquicos de los protagonistas de sus óperas, en lo que muestra la influencia de S. Freud y sus

discípulos, encontrándose en su narrativa una atmósfera onírica, simbólica, impresionista que busca un surrealismo en las profundas raíces psíquicas de sus personajes, con grandes elementos expresionistas. En los años 1920 estaba considerado como uno de los mayores compositores alemanes de ópera después de Richard Wagner (1813-1883). Perseguidas por los nazis, sus obras cayeron en el olvido tras la II Guerra Mundial, aunque a comienzos del siglo XXI han experimentado un proceso de redescubrimiento.

Director de la «Hochschule für Musik» de Berlín, entre 1920 y 1932 dio clases de composición a alumnos como Alois Hába, Jascha Horenstein, Ernst Krenek, Artur Rodziński, Stefan Wolpe, y Grete Von Zieritz. Entre sus muchas obras destaca la música de ópera: *La caja de música y la princesa, los condenados o los designados* –ópera, 1918-, *EL buscador de tesoros* –ópera, 1920-, *El herrero de Gante* (1932).

4.2. MÚSICA DE VANGUARDIA. LA ÓPERA DE ERWIN SCHULHOFF Y EL BALLET DE IGOR STRAVINSKY

Munich a finales del siglo XIX y principios del XX era por entonces el mayor centro de irradiación de Jugendstil o Art Nouveau, movimiento abierto que se da principalmente en Viena y en tres ciudades alemanas: Weimar, Munich y Darmstadt. Efervescencia cultural en todas las artes, música, arquitectura y artes plásticas principalmente; Secesión, 1892; en 1894, Neu –Dachau; la Künstlervereinigung schule –Asociación de

artistas de Schole- y siguiendo este ejemplo, Kandinski creó en 1901 el grupo y la escuela Phalanx, que duró hasta 1904. Crea la nueva asociación de artistas en 1909, que además de pintores y escultores incluía músicos, poetas, bailarines y teóricos del arte, una vocación internacional que busca la voluntad de conjugar diversos lenguajes artísticos o la aspiración de “traspasar” la envoltura para acceder a lo esencial. Un miembro de la asociación, Alfred Kubin había escrito en 1908 una novela que lleva por título *El otro lado, Die andere Seite*, muestra una necesidad de no detenerse en los límites de las apariencias. Muy lejos, nos cuenta Kubin, más allá de los confines de Europa, existe “un refugio para los descontentos de la cultura moderna” llamado “el reino de los sueños”.

Después de la segunda exposición surge un conflicto que no tarda en estallar. Con el pretexto de un excesivo tamaño *Composición V*, una obra de Kandinsky que se adentra en el terreno de la abstracción es rechazada por el jurado y ello motiva la ruptura del grupo, naciendo así en 1912 *Der Blaue Reiter - el Jinete azul-*, nombre que recibe un grupo de artistas impresionistas, abstractos y expresionistas en sus contenidos artísticos, fundado por W. Kandinsky y F. Marc en Múnich de 1911 hasta 1913; transformándose en el Expresionismo alemán, y posteriormente por el flujo migratorio de artistas europeos a Estados Unidos, en el expresionismo americano o Escuela de Nueva York. Formaron parte del grupo, entre otros, Pierre Mondrian, August Macke, Gabriele Münter, Alexei von Jawlensky, Marianne von Werefkin y Paul Klee. A todos ellos les unía su interés común por el Arte: gótico, medieval y lo primitivo, así como los

movimientos coetáneos del Fauvismo y el Cubismo. August Macke y Franz Marc defendían una fenomenología individual, cada persona posee una verdadera vivencia o experiencia interna y externa, que se dan la mano gracias al arte. Kandinsky construyó las bases teóricas que cimentaron esta idea. Se perseguía así una "igualdad de derechos" de las distintas manifestaciones artísticas: Los más nuevos movimientos pictóricos en Francia, Alemania y Rusia, y enseña sus finos hilos de conexión con el Gótico y con los primitivos, con África y el gran Oriente, el gusto por la estampa japonesa y la fotografía y con el arte originario del pueblo tan fuertemente expresivo, muy especialmente con los movimientos musicales y los escenarios más modernos de Europa de nuestro tiempo.

Reúne obras de artistas muy variados, entre ellos a A. Schonberg, compositor conocido por la ruptura de las reglas musicales con el dodecafonismo. Lo que une a esta constelación de artistas no es una unidad de estilo, sino una coincidencia de objetivos, artistas pertenecientes a los nuevos tiempos con actividades creativas afines. Materializar esta idea supone una recopilación y publicación de material, publicación de artículos, grabados, pinturas, composiciones de Schonberg o de sus discípulos Berg y Weber, exposiciones, maderas malayas, relieves etruscos o esculturas precolombinas... El afán por la universalidad de los artistas de Der bleue Raiter se sienten integrantes de “un movimiento cuyas oscilaciones se pueden notar en todo el mundo”. Por eso su selección no conoce fronteras: la característica más notable del Almanaque es su “apertura” en el espacio y en el tiempo. Escribe F. Marc *sólo*

mostramos lo vivo, lo no influido aún por la presión por lo convencional. Y junto a todo ello, reproducciones modernas y antiguas, tanto pertenecientes al “arte serio” como al “arte popular”, primitivo o infantil. Extender la mirada a otros horizontes no contaminados por la civilización (1989). Entre los músicos expresionistas destacaron especialmente, Arnold Schoenberg, Alban Berg y Anton von Weber, publicándose su música: *Herzgewächse Op. 20* de Schoenberg -texto de Maurice Maeterlinck-; *Warm die Lüfte Op. 2 Nº5* de Berg -texto de Alfred Mombert-, y *Ihr tretet zu dem Herde Op. 4 Nº 5* -texto de Stefan George- de Webern.

Este movimiento se extiende en los campos de las ciencias y el arte, además de la música y pintura, en literatura, cine, fotografía, teatro, danza... precediéndolo en el tiempo el impresionismo y el cubismo de Picasso y Braque, exponentes de la técnica más influyente en el siglo XX en todas las artes –pintura, cine, música, arquitectura...- EL COLLAGE, y en el tratamiento exhaustivo del color el movimiento fauvista, FAUVISMO, hecho que convirtió a estos movimientos artísticos en los primeros exponentes del arte abstracto y las llamadas “vanguardias históricas”. Más que un estilo con características propias comunes fue un movimiento heterogéneo, una actitud y una forma de entender el arte que aglutinó a diversos artistas de tendencias muy diversas y diferente formación. Esta ruptura surgió a partir del impresionismo, el naturalismo y el carácter positivista de este “movimiento” que rompe con la perspectiva artística del Renacimiento, los postulados académicos y los roles sociales, el arte sale del espacio privado al espacio público, movimientos sociales como el que busca el voto femenino

se pronuncian... a finales del siglo XIX. Los expresionistas defienden un arte aún más personal, intuitivo y abstracto, en ocasiones una plasmación exagerada de formas y sentimientos innatos –dolor, gozo..., la parte más oscura-, como en *El Grito* de E. Munch, donde predomina la visión interior del artista –la EXPRESIÓN –ABSTRACTA – frente a la plasmación abocetada y fresca de la realidad –la IMPRESIÓN–. IMPRESIONISMO, como en *Impression, soleil levant* de C. Monet.

El Expresionismo entendido como la “deformación de la realidad” para expresar de forma más subjetiva la naturaleza y el ser humano, dando primacía a la expresión emocional, los sentimientos y los sueños más que a la descripción de una realidad. Entendido de esta forma, el Expresionismo es extrapolable a cualquier época y espacio geográfico. Así, a menudo se ha calificado de expresionista la obra de diversos autores como El Greco o Francisco de Goya. Algunos historiadores, para distinguirlo, escriben “expresionismo” –en minúsculas– como término genérico, frente al Expresionismo, movimiento abstracto en todas las artes del siglo XX. El Expresionismo otorgó gran importancia a la música, ligada estrechamente al arte sobre todo en el grupo *Der Blaue Reiter*: para estos artistas, el arte es comunicación entre individuos, por medio del alma, sin necesidad de un elemento externo. El artista ha de ser creador de signos, sin la mediación de un lenguaje. La Música Expresionista, siguiendo el espíritu de las vanguardias, pretendía desligar la música de los fenómenos objetivos externos, siendo instrumento únicamente de la actividad creadora del compositor y reflejando principalmente su estado anímico, fuera de toda regla y toda convención, tendiendo a

la esquematización y a las construcciones lineales, en paralelo a la geometrización de las vanguardias pictóricas del momento. Buscó la creación de un nuevo lenguaje musical, liberando la música, sin tonalidad, dejando que las notas fluyan libremente, sin intervención del compositor. En la música clásica, la armonía estaba basada en la cadencia tónica-subdominante -dominante-tónica, sin que dentro de una tonalidad se diesen notas extrañas a la escala. Sin embargo, desde R. Wagner, la SONORIDAD cobró “mayor relevancia” respecto a la ARMONÍA, ganando importancia las doce notas de la escala. Así, A. Schönberg creó el dodecafonismo, sistema basado en los doce tonos de la escala cromática –las siete notas de la escala tradicional más los cinco semitonos–, que se utilizan en cualquier orden, pero en “series”, sin repetir una nota antes de haber sonado las otras, evitando así la polarización = la atracción a centros tonales.

La serie dodecafónica es una estructura imaginaria, “sin tema” ni “ritmo”. Cada SERIE tiene cuarenta y ocho combinaciones, por inversión, retrogradación o inversión de la retrogradación, comenzando por cada NOTA, lo que produce una serie casi infinita de combinaciones. Se podría decir que la destrucción de la jerarquía en la escala musical es equivalente, en pintura, a la eliminación de la Perspectiva Espacial Renacentista efectuada igualmente por las vanguardias pictóricas. Al Dodecafonismo siguió el Ultra-cromatismo, que amplió la escala musical a grados inferiores al semitono –cuartos o sextos de tono–, como en la obra de Alois Hába y Ferruccio Busoni.

Con la nueva objetividad y su visión más realista y social del arte surgió el concepto de *Gebrauchsmusik* -música utilitaria-, basada en el concepto de consumo de masas

para elaborar obras de sencilla construcción y accesibles a todo el mundo. Eran obras de marcado carácter popular, influidas por la música de cabaret y el jazz, *Ballet triádico* (1922) de Oskar Schlemmer, que conjugaba teatro, música, escenografía y coreografía.

4.2.1. ÓPERA *FLAMMEN* DE ERWIN SHULHOFF

La ópera expresionista se desarrolló en paralelo a las nuevas vías de investigación llevadas a cabo por la música atonal ideada por Schönberg. El espíritu renovador del cambio de siglo, que llevó a todas las artes a una ruptura con el pasado y a buscar un nuevo impulso creador, condujo a este compositor austríaco a crear un sistema donde todas las notas tienen el mismo valor y la armonía es sustituida por la progresión de tonos como en A. Schönberg. La gran ópera del ATONALISMO fue *Wozzeck* (1925), de Alban Berg, basada en la obra teatral de Georg Büchner, ópera romántica en cuanto a temática, pero de compleja estructura musical, experimentando con todos los recursos musicales disponibles desde el clasicismo hasta la vanguardia, de lo tonal a lo atonal, del recitativo a la música, de la música popular a la música sofisticada de contrapunto disonante. Obra de fuerte expresión psicológica, al tratar de un demente que se ve angustiado por imágenes paranoicas la música se vuelve también demencial, expresando de forma simbólica el interior de una persona desquiciada, los más profundos resquicios del inconsciente. En su segunda ópera *Lulú* abandona el expresionismo atonal y se pasa al dodecafonismo.

ERWIN SCHULHOFF - 1884- 1942-, compositor checo, estudia piano y composición con C. Debussy y F. Reger. En 1919 entra en contacto con la vanguardia artística alemana. Lleva su música al ballet y al teatro, influido por toda la tradición de su país, teatro negro de Praga y por la segunda escuela de Viena. Su formidable técnica pianista profundiza en la vanguardia estrenando las primeras obras microtonales para el instrumento y desempeñando una intensa actividad como pianista de jazz.

Obras: *Bratislava*, *Ballet Misterio* y *Ogelala*, obra escénica de teatro oscuro de inspiración primitivista, sobre una leyenda precolombina de Méjico.

En 1927 estrena su ópera *Flammen*, ópera en dos actos y diez escenas con elementos de la leyenda *El judío errante*, sobre el mito de don Juan, que algunos han considerado la mejor realización operística del siglo XX, con escenografía de Zdeněk Pesánek - pionero del arte cinético-. Obra de corte fantástico, se percibe cierta influencia del teatro chino, en el que cabe todo lo inimaginable, produciéndose todo tipo de situaciones paradójicas y absurdas. Z. Pesánek crea una serie de iluminaciones y esculturas cinéticas de luz, - experimentó con imágenes de películas, letreros de neón, iluminación en conjuntos de arquitectura y autor del llamado *Piano color (1928)*, *Arte de las luz (1930)*-, y un juego combinado de luces de colores, las luces y la armonía del color. Crea en *Flammen* una corografía única, abstracta y expresionista, tomando como referente el teatro negro de Praga. Expertos éstos en la técnica llamada “caja oscura”, donde mediante una serie de objetos fluorescentes y sonidos logran efectos, por ejemplo el efecto en el que parece que los actores están flotando en el aire. Este

teatro cuenta con una gran cantidad de actores y técnicos interpretando obras simultáneamente en diferentes lugares, como *Los sueños del doctor Frankenstein* o *Alicia en el país de las maravillas*. El Teatro Negro es originario de la antigua China, donde hace miles de años se comenzó a desarrollar esta expresión artística, a través de luces negras y excelentes efectos visuales, el escenario completamente negro en el que mediante juegos de luces y contrastes de colores se van generando y desarrollando los diferentes sonidos y acciones. Pueden ser obras con diálogos, pero las más comunes son aquellas completamente mudas y que llevan un acompañamiento sonoro. Los actores se visten totalmente de negro y utilizan colores que resalten diferentes partes del cuerpo, lo que se hace con colores como el blanco o tonalidades fluo que contrastan con las luces. Este tipo de obras crean ilusiones ópticas y excelentes efectos visuales donde mediante la creatividad se puede conseguir cualquier cosa ya que no hay límites para las acciones se adapta de buena manera al teatro infantil y juvenil, pues se crean textos de historias fantásticas que se pueden llevar perfectamente a la práctica, por ejemplo volar, desaparecer, caminar por el aire... El Teatro Negro es una combinación de diferentes vertientes artísticas como el teatro convencional, ópera y danza, creando un espectáculo que requiere un gran nivel de todas las cuestiones técnicas como luces, sonidos, vestuario y escenografía para poder desarrollarse en todas sus dimensiones. Todo esto, impregnando a Flammen, hace que se produzca el escándalo en su estreno, aun mayor que el que se produce en 1913 con la *Consagración de la primavera* de *I. Stravinski*, consagrándole como el

principal músico de la vanguardia checa. Schulhoff con *Flammen* abandonó así las reglas teatrales aristotélicas vigentes hasta entonces en el teatro y la ópera en aras de un “nuevo concepto” de puesta en escena, que entiende el teatro como un juego, un espectáculo, una fantasía que desborda la realidad y lleva a un mundo de sueños. Combinando diferentes estilos, Schulhoff se apartó de la tradicional ópera alemana iniciada con Wagner y culminada con el *Wozzeck* de A. Berg, acercándose en cambio a la ópera francesa, en obras como el *Pelléas et Mélisande* de Debussy o el *Cristóbal Colón* de D. Milhaud. En la técnica serial de la época, Schulhof compone *Once invenciones para piano*. En su realismo socialista compone *Sinfonía nº 3 y nº 4* (1936). Se sirve para ello del poema de Ondra Lysorhorsky, titulado *Morir en Madrid*. Preso en el campo de concentración de Wülzburg, donde muere, compone su *Sinfonía nº 6, Sinfonía de la libertad* (1941), que junto con la *Sonata 27 IX*, (1945) de Karl Amadeus Hartmann, es considerada una de las obras sobre el Holocausto más significativas.

VIKTOR ULLMANN escribe su ópera *Der Kaiser Von Atlantis* (1944) en Theresienstadt, donde se probó un sistema de “ghetto modelo” para desviar la atención del exterminio judío. Los reclusos podían ejercer actividades artística. Admirador de Schönberg y sobre todo de la “atonalidad romántica” de A. Berg, Ullmann creó una obra de gran riqueza musical inspirada en la tradición y en las principales innovaciones de la música de vanguardia. Antes de su estreno fue prohibida, y el autor enviado al campo de Auschwitz, donde muere.

4.2.2. LA CONSAGRACIÓN DE LA PRIMAVERA DE IGOR STRAVINSKY.

Surge en el contexto de innovación que el nuevo espíritu vanguardista aportó al arte, buscando nuevas formas de expresión basadas en la libertad del gesto corporal, liberado de las ataduras de la métrica y el ritmo, donde cobra mayor relevancia la autoexpresión corporal y la relación con el espacio. En paralelo a la reivindicación naturista que comienza con el impresionismo y se ensalza en el arte abstracto, llegando al arte expresionista –sobre todo en *Die Brücke*–, la danza expresionista reivindicó la libertad corporal, a la vez que las nuevas teorías psicológicas de S. Freud y C. Jung influyeron en una mayor introspección en la mente del artista, lo que se tradujo en un intento de la danza de expresar el interior, de liberar al ser humano de sus represiones. La danza expresionista coincidió con *Der Blaue Reiter* en su concepto espiritualista del mundo, intentando captar la esencia de la realidad y trascenderla. Rechazaban el concepto clásico de belleza, lo que se expresa en un dinamismo más abrupto y áspero que el de la danza clásica. A la vez, aceptaban el aspecto más negativo del ser humano, lo que subyace en su inconsciente, pero que es parte indisoluble del mismo. La danza expresionista no rehuyó mostrar el lado más oscuro del individuo, su fragilidad, su sufrimiento, su desamparo. Esto se traduce en una corporalidad más contraída, en una expresividad que incluye todo el cuerpo, o incluso en la preferencia por bailar descalzos, lo que supone un mayor contacto con la realidad, con la naturaleza.

La danza expresionista, denominada también Danza Abstracta, supuso una liberación del movimiento, alejado de la métrica y el ritmo, paralelo al abandono de la figuración por parte de la pintura, a la vez que su pretensión de expresar mediante el movimiento ideas o estados de ánimo coincidió con la expresión espiritual de la obra abstracta de V. Kandinski. Sin embargo, la presencia ineludible del cuerpo humano provocó una cierta contradicción en la denominación de una corriente “abstracta” dentro de la danza. <http://es.wikipedia.org/wiki/Expresionismo> - cite note-135 Uno de los máximos teóricos de la danza expresionista, el coreógrafo Rudolf von Laban, creó un sistema que pretendía integrar cuerpo y alma, poniendo énfasis en la energía que emanan los cuerpos, y analizando el movimiento y su relación con el espacio. Los aportes de Laban permitieron a los bailarines una nueva multidireccionalidad en relación al espacio circundante, a la vez que el movimiento se liberó del ritmo, otorgando igual relevancia al “silencio” que a la música. Laban pretendía igualmente escapar de la gravedad buscando de forma deliberada la pérdida de equilibrio. Asimismo, intentó alejarse del aspecto rígido del ballet clásico promoviendo el movimiento natural y dinámico del bailarín.

La principal musa de la danza expresionista, Mary Wigman, estudió con R. Laban y tuvo estrechos contactos con el grupo *Die Brücke*, mientras que, durante la Primera Guerra Mundial, se relacionó con el grupo dadaísta de Zúrich. Para ella, la danza era una expresión del interior del individuo, haciendo especial hincapié en la expresividad. Así otorgaba especial importancia a la gestualidad, ligada a menudo a la improvisación,

y al uso de máscaras para acentuar la expresividad del rostro. Sus movimientos eran libres, espontáneos, probando nuevas formas de moverse por el escenario, arrastrándose, deslizándose, o moviendo partes del cuerpo en actitud estática, como en la danza oriental, basada en un principio de tensión-relajación, lo que procuraba mayor dinamismo al movimiento. Creó coreografías realizadas enteramente sin música, el espacio envuelve y traspasa al bailarín, se convierte en una proyección de su movimiento, persiguiendo aquel viejo anhelo romántico de fundirse con el universo.

Después de 1914, la danza tuvo una época de gran auge, el aumento de un público que buscaba olvidar los desastres de la guerra comportó una gran proliferación de teatros y cabarets. Coreógrafos y bailarines expresionistas comenzaron a viajar por todo el mundo, difundiendo sus logros e ideales y ayudando al crecimiento y consolidación de la danza moderna. Pero la crisis económica y el nazismo la llevaron al declive. Sin embargo, sus aportaciones siguen vigentes.

IGOR STRAVINSKY, compositor y director de orquesta nace en Rusia en 1882, cosmopolita, muere en Nueva York en 1971, uno de los músicos más importantes y trascendentes del siglo XX. Su larga existencia le permitió conocer gran variedad de corrientes musicales. En su presente compuso una gran cantidad de obras clásicas abordando varios estilos como el primitivismo, el neoclasicismo y el serialismo, conocido mundialmente sobre todo por tres obras de uno de sus períodos iniciales -el llamado *período ruso*:- *El pájaro de fuego*, *L'Oiseau de feu* (1910), *Petrushka* (1911) y *La Consagración de la primavera*, *Le Sacre du printemps* (1913). Para muchos, estos

ballets clásicos, atrevidos e innovadores, prácticamente reinventaron el género. Stravinsky también escribió para diversos tipos de conjuntos en un amplio espectro de formas clásicas, desde óperas y sinfonías a pequeñas piezas para piano y obras para grupos de jazz. Escribe su obra *Poetics of Music, Poética musical*, en que expresa su famosa frase: La música es incapaz de expresar nada por sí misma. Robert Craft tuvo varias entrevistas con el compositor, las cuales fueron publicadas como *Conversations with Stravinsky, Conversaciones con Stravinsky* (1970, 2007). En 1910 asiste en París al estreno de su ballet *El pájaro de fuego*. Durante su estancia en dicha ciudad, compuso dos obras más para los Ballets Rusos: *Petrushka* (1911) y *La Consagración de la primavera* (1913). Los ballets revelan el desarrollo estilístico del compositor: desde *El pájaro de fuego*, cuyo estilo muestra la poderosa influencia de Rimski-Kórsakov, a *Petrushka* con su fuerte énfasis “bitonal”, para llegar finalmente a la salvaje “disonancia polifónica” de *La Consagración de la primavera*.

Stravinski desplegó un deseo inagotable por leer y explorar el arte y la literatura en su vida. Este deseo se manifestó en algunas de sus colaboraciones en París. No solo fue el compositor principal para Serguéi Diáguilev de los Ballets Rusos, sino también colaboró con Pablo Picasso en *Pulcinella* (1920), Jean Cocteau en *Oedipus Rex* (1927) y George Balanchine en *Apollon Musagete* (1928). Hombre de negocios y notorio galanteador, se rumoreó que tuvo encuentros con personalidades influyentes como Coco Chanel, Stravinski, hombre familiar, consagró tiempo y dinero a su familia. Uno de su hijos, Soulima Stravinski, también fue compositor.

La consagración de la primavera, Le Sacre du printemps; The Rite of Spring; ruso, *Весна священная*- , ballet en dos actos basado en la Rusia pagana -*L'adoration de la terre y Le sacrifice*-, la coreografía de Vaslav Nijinsky, una de las obras más revolucionarias y trascendentales de toda la música clásica por sus innovaciones en armonía, ritmo y timbre. Fue estrenada en París en el Théâtre des Champs-Élysées el 29 de mayo de 1913 con Pierre Monteux como director de orquesta. Tuvo gran rechazo en su época. Su título en ruso es: *Весна священная*, que significa, literalmente: *Primavera, la sagrada*. En la partitura se agrega al título la siguiente frase: Imágenes de la Rusia pagana. El escándalo que acompañó a esta representación fue célebre y se criticó tanto la música de Stravinski como la coreografía de Nizhinski.

Historia.- *La consagración de la primavera* es una obra musical para orquesta compuesta en 1913 como parte integrante de la serie de ballets creados para la compañía de Serguéi Diáguilev, «Les Ballets Russes», presentados en París en la década de 1910, entre los que también se encuentran *El pájaro de fuego* y *Petrushka*.

Estructura: La obra se divide en dos actos: I Parte: Adoración de la Tierra; II parte: El Sacrificio.

Argumento: Describe la historia, sucedida en la Rusia antigua, el rapto y sacrificio pagano de una doncella al inicio de la primavera que debía bailar hasta su muerte a fin de obtener la benevolencia de los dioses al comienzo de la nueva estación. Para ello,

se sirve de imágenes musicales de gran plasticidad, evocando escenas primitivas en cuanto a diversos ámbitos de la vida.

Estilo: A diferencia de en los ballets anteriores, menos “rupturistas”, Stravinski se atrevió, en esta obra, a “innovar” más de cuanto la corriente modernista francesa, una de las vanguardias en aquel momento, se había atrevido a hacer. Su estreno, como podía esperarse, supuso un estrepitoso fracaso: el público comenzó a abuchear la obra cuando ésta aún no había finalizado. La crítica por su parte estaba dividida entre los maravillados modernistas franceses, y los reaccionarios autores románticos y post-románticos, que la consideraron como una sucesión estruendosa e incomprensible de sonidos y ruidos.

Concepto ético, estético y modernista en la *Consagración de la primavera*. Ha sido considerada como un momento decisivo en la historia de la música. Ciertamente, con ella ese concepto romántico de lo “bello”, se rompe y ya no hay lugar para lo sentimental ni lo agradable. Lo que se pretende: el “objeto sonoro”. Stravinski estaba de acuerdo con la idea de que lo convencional o académico es un obstáculo para reconocer lo “auténtico” y, por tanto, tuvo claro que había que romper los antiguos esquemas musicales, para crear otros nuevos que supusieran una visión auténtica de las cosas. Él se consideró un inventor de la música, pero no como compositor, ya que el concepto de la inspiración – si no se trabaja- es algo sospechoso.

La Consagración de la primavera, se estrenó en el Teatro de los Campos Elíseos, en París, el 29 de mayo de 1913. Diaghilev tomó una decisión que Stravinsky consideraría errónea durante toda su vida, confiar la coreografía a la gran estrella de los Ballets Rusos, Vaclav Nijinski. La imagen que da Stravinsky en sus memorias del genial bailarín es bastante gráfica: La ignorancia que mostraba ante las nociones más elementales de música era flagrante. No sabía leer música ni tocar instrumento alguno. Manifestaba sus opiniones musicales mediante frases banales o reproduciendo lo que había escuchado a otros. Como no parecía que albergase opiniones propias, uno acababa por convencerse de que éstas no existían. Estas carencias eran tan graves que no se veían compensadas ni por su imaginación plástica, en ocasiones de una belleza extraordinaria. V. Nijinski había sido objeto de un gran escándalo en 1912, al realizar una coreografía para los Ballets sobre el *Preludio a la siesta de un fauno* de Debussy. Su expresiva gesticulación, abiertamente erótica por cuanto lo que la música le sugería, encolerizó al público y Stravinsky tuvo la intuición de que las cosas no iban a ir bien con el bailarín al mando de esta aventura. Su preparación de *La consagración* fue un infierno tanto para Stravinsky como para los bailarines, era preciso interpretar constantemente la música para él, a fin de que Nijinski pudiera elaborar su coreografía. Además, había que recordarle el compás de la música y sus divisiones, tarea ardua, ya que Nijinski era incapaz de retener los conceptos musicales más básicos. Entonces decidió algo que resultaría fatal para el estreno: dar de viva voz numéricamente a los bailarines la forma en que debían de llevar el compás.

Pierre Monteux dirigía la orquesta, y los decorados y el vestuario eran obra de Nicholas Roerich. Todo el París Musical y la alta sociedad se habían congregado prácticamente para escuchar lo último de Stravinsky. La impresión general es que iban a encontrarse algo parecido a *El pájaro de fuego o Petrushka*, pero a partir de los primeros compases del solo de fagot que abre la obra todo se desbordó. A las risas y abucheos siguieron algunas deserciones de la sala y las protestas furiosas de quienes pedían silencio, por considerar aquello una obra de arte. Los gritos fueron en aumento y los bailarines eran incapaces de escuchar las indicaciones verbales de Nijinski. El escándalo degeneró en violencia física y Diaghilev no tuvo mejor idea que hacer apagar varias veces las luces de la sala, lo que empeoró las cosas, en lugar de atenuarlas. Stravinsky, abandonó el teatro. La representación no llegó a su fin; sin embargo, al año siguiente, una interpretación de *La Consagración de la primavera* en versión de concierto, sin ballet, confirmó a esta partitura como la más rompedora de su tiempo. Stravinski había innovado en cuanto a la concepción del arte del teatro, atribuyéndole a la danza una función orgánica y no meramente decorativa. Ya despojada del ballet, el público consideró *La Consagración* como la culminación del primitivismo. J. Cocteau la definió como una pastoral del mundo prehistórico, llevada cabo por un músico visceral, añadiendo: hay algo de misticismo teatral en La consagración. ¿No es acaso una música que se escucha con la cabeza entre las manos?.

El compositor considera que no fue guiado por ningún sistema. Escuché y escribí lo que escuché. Yo soy la “vasija” por la cual La consagración pasó.

Esta partitura se consideró el culmen del gigantismo orquestal postromántico con una plantilla de cinco flautas, cuatro oboes, más de un corno inglés, cinco clarinetes, cuatro fagotes, más un contrafagot, ocho trompas, cinco trompetas, tres trombones, dos tubas, dos músicos en los timbales, gran grupo de percusión y cuerda. Durante los restantes momentos de su carrera musical en Francia y América, y ya adscrito plenamente al neoclasicismo, Stravinsky no volverá a superar tal volumen orquestal, sino que tenderá a la reacción contraria.

Análisis de la narración en la *Consagración de la primavera*:

Una obra sin estructura ni argumento. La *Consagración* no tiene una estructura concreta, no tiene un tema dramático, ni personajes ni acción continuada; se divide en “cuadros” separados, no existen temas bien diferenciados y la única manera de mantener coherencia es a través de los desencadenamientos rítmico-tímbricos que alcanzan su mayor intensidad en el último cuadro.

El desencadenamiento rítmico, en un principio de apariencia caótica, está siempre regulado por un cálculo entre acentos y duraciones. Existen pequeñas células temáticas simples y si se repiten dentro del mismo episodio, no lo hacen casi nunca en otro número. De hecho, Stravinsky intenta dotar a cada pieza de La Consagración de un material temático propio.

La primera parte.- La Adoración de la Tierra, se muestra una melodía lituana en la introducción, aunque no se utilizan apenas temas folklóricos, pues ésta es la única cita de la obra, pero sí podemos referirnos a una memoria folklórica inconsciente. A

muchos dicha melodía les ha recordado a *Una Noche en el Monte Pelado* de Mussorgski o al tema de flauta del *Preludio a la Siesta de un fauno* de Debussy. *La Consagración* presenta una melodía sobre una escala modal defectiva -mi, sol, la, si, do, re- y sobre una relación de cuartas -mi, la, re-. Desde aquí se llega hasta una serie de danzas que celebran la pubertad, la abducción ritual, el exorcismo del invierno y un combate.

Existen tres tipos de danzas dentro de *La Consagración*: las Danzas Primitivas, agresivas y salvajes, que son las que cierran las dos partes del ballet; las Danzas llamadas 'Jorovod', que son lo contrario, lentas y con diferencias melódicas respecto a las primeras; y, por último, están las Procesiones lentas, pero de complejidad métrica interna, pese a la continuidad rítmica de la superficie.

La segunda parte.- El Sacrificio, empieza con una música misteriosa, mientras que se marca un círculo místico. En el momento en que es elegida la víctima para el sacrificio, comienzan los ritmos abruptos y rápidos; los espíritus de la tribu son evocados por bailarines masculinos y se les puede escuchar en el dueto entre el corno inglés y la flauta baja. La danza del sacrificio de la doncella es representada con el tremendo ostinato rítmico del final para la orquesta entera. Stravinsky hace una utilización funcional del ostinato, lo repite y lo usa de forma dramática, para dar esa idea de alarma y de primitivismo. La eficacia de este recurso es tan impresionante que no dudaría en emplearlo en obras posteriores.

Además, en esta obra Stravinsky afirma el predominio del ritmo, se da la polirritmia y la métrica es cambiante, así que, como ya se ha señalado anteriormente, al no haber disposición temática, es el RITMO el que confiere al conjunto una especial UNIDAD SONORA. El ritmo no se precipita hacia el final, se agrupa en torno a continuas suspensiones y aquí radica lo obsesivo de la obra. Esa “impresión” se definió como “sacudidas eléctricas” inquietantes y agresivas; podría afirmarse que el público todavía las experimenta al escuchar este ballet. Pero esa sensación de inquietud también la logra Stravinsky debido a las superposiciones con resultado politonal: así, motivos ajenos, cuando no opuestos, otorgan una característica evidente: la DISONANCIA, de forma que DOS o más líneas HORIZONTALES coinciden en una intemperancia VERTICAL. Y si bien existe una POLARIDAD entre el DIATONISMO en el que impera el modo de la obra. Sin embargo no hay apenas LÍNEAS CROMÁTICAS.

4.2.3. LA MÚSICA GRABADA EN PIERRE SCHAEFFER.

La primera grabación musical de la que se tenga noticia nace de George Gouraud, uno de los empleados de Thomas Edison, que el 28 de junio de 1888 llevó sus equipos hasta el Crystal Palace de Londres. En esa ocasión el célebre director de orquesta August Manns esgrimió la batuta para conducir una versión de *Israel en Egipto* de Georg Friedrich Händel. El soporte utilizado para el registro fue un cilindro de parafina amarilla Edison.

En 1860, el francés Edouard- Leon Scott de Martinville grabó la canción popular llamada entonces y ahora *Au clair de lune, En el claro de la luna*.

Aunque la grabación es de diez segundos tiene un sonido casi fantasmal, se trata de dicha canción popular.



Scott de Martinville, había patentado entre 1857 y 1859 un raro artilugio capaz de grabar sonido. Se trataba del fonógrafo. El aparato registraba las ondas sonoras que hacían vibrar una especie de punzón sobre un papel ennegrecido con el humo de una lámpara. La grabación ha dormido durante todo este tiempo en los archivos de la Academia de las Ciencias del Instituto de Francia hasta que dos historiadores del sonido de EEUU, Patrick Feaster y David Giovannoni, la encontraron.

Para reproducir el sonido impreso en el papel, los investigadores, con el apoyo de First Sounds -una iniciativa que busca recuperar los sonidos más antiguos-, han recurrido a toda la tecnología que han tenido a su alcance. En el Laboratorio Nacional Lawrence de Berkeley, se realizó una copia digital del material con sistemas de imagen sin contacto que se vienen usando para copiar los discos fonográficos y cilindros antiguos.

Por último, ingenieros de sonido eliminaron las fluctuaciones de velocidad propias de una grabación hecha con un aparato que, como el fonógrafo, funcionaba con una

manivela. Después ajustaron el ritmo de reproducción y, con mucha paciencia, entresacaron el sonido de la canción de la marea de ruido. Se da la circunstancia de que Scott de Martinville no se planteó entonces la posibilidad de reproducir la voz de la mujer que cantaba la canción.

Las grabaciones de obras que consideraremos como determinadas en el sentido estricto de la palabra, serán las que estén concebidas como grabación por el compositor, es decir, la partitura ya no es el medio en el que el compositor plasma la obra para una posterior interpretación. De esta forma, el compositor crea una “partitura” audible. La interpretación de esta obra nunca estará sometida a variación puesto que será reproducida tal y como está grabada por cualquier tipo de reproductor de música. Es por tanto en este tipo de música, la que se presenta en grabación y no en partitura, en el que el compositor crea una obra musical determinada pura. En las interpretaciones grabadas mencionadas con anterioridad, sólo es posible hallar determinación en cuanto al intérprete, puesto que el intérprete plasmará su versión del momento en el que interpreta en una grabación. Así, podemos conocer la versión *determinada* que un intérprete posee de una partitura gracias a la grabación de esa interpretación.

En cuanto a la música determinada pura, la que se concibe como grabación, llegó a avanzar en un principio gracias al magnetofón de bobina, con el que se pudo grabar y manipular el sonido con una calidad y facilidad desconocida hasta entonces. Así, en

1948 Pierre Schaeffer, ingeniero de Radio Francia, empezó a componer grabando sonidos y ruidos varios que posteriormente procesaba. A este nuevo arte le llamo "Música Concreta", ya que, al contrario que la música instrumental abstracta se basaba en sonidos de la realidad. Era una música no realizada con notas sino con "objetos sonoros", que procedían de grabaciones manipuladas o no, y a los que se situaba en el tiempo de una forma nueva, cortando y pegando cinta.

Esta distorsión de la realidad daba a dicha música un aire bastante surrealista. Una de sus primeras obras, por ejemplo, el *Etude aux chemins de Fer* se basaba en ruidos de trenes. Un clásico del género es la *Symphonie pour un homme seul* (1949), realizada, sobre sonidos de la voz, por Schaeffer y su alumno P. Henry.

La pieza *Le microphone bien tempéré* (1950-51) de Pierre Henry, es otro clásico del género. Más adelante utilizaría los "sonidos electrónicos" además de los concretos, pasándose a llamar música electro-acústica. Alcanzó un gran virtuosismo en la manipulación del material sonoro, en obras como *Misa para el tiempo presente*. La música de Henry es más sensible, prefiriendo la manipulación sonora intuitiva a la formulación teórica de Schaeffer.

La Música abstracta o grabada es también concreta: pretende expresar puras ideas musicales, eliminando todo lo que pueda inducirnos a cualquier relación extramusical, según la terminología de E. Hanslick (2002). En tal género se incluye mucha de la

música orquestal, parte de la de piano y en gran medida la de cámara que no describen ni están ligadas a un guión literario.

¿Qué es la música abstracta?, ¿qué diferencia hay entre la música programática y la descriptiva?, ¿qué es la música incidental? Mientras la música dramática sí está ligada a la palabra, como ocurre en la música teatral, opereta o zarzuela..., y la no teatral como el lied o la canción, la música incidental propone un entorno descriptivo a una película o a una obra de teatro, definiendo la acción dramática mediante la sincronización de imagen y sonido. Indirectamente ligada a la palabra está la música de programa o programática, en cuanto que hace referencia a cualquier fenómeno extramusical, como un poema, historia, carácter, emoción... Tal sería el caso del poema sinfónico, que sin llevar texto cantado sigue mentalmente un guión o argumento literario evocador e hilador del discurso musical propuesto por el compositor. La música descriptiva sugiere cosas concretas –tormentas, cantar de pájaros, paisajes...- dentro de una obra o conformando un todo unitario, que no dejan de ser libres interpretaciones en composiciones puramente musicales y abstractas.

Música concreta.- Género musical cuyos fundamentos teóricos y estéticos fueron establecidos por Pierre Schaeffer en los estudios de la radiodifusión francesa en 1948. La MÚSICA CONCRETA, también llamada ACUSMÁTICA está ligada a la aparición de dispositivos que permitieron la DESCONTEXTUALIZACIÓN DE UN SONIDO fijándolo en un soporte -en un principio analógico, como la cinta, posteriormente digital, como el CD- con el fin de tratar este sonido de manera separada y manipularlo cortándolo,

pegándolo, superponiéndolo y finalmente combinando los sonidos resultantes de estas operaciones de alteración en una estructura compleja y definitiva como una partitura auditiva. En virtud de este proceso se habla también de "música de sonidos fijados", ya que el resultado de la música concreta es su fijación en un soporte como la cinta de casete, el CD o un archivo informático.

Esta revolución de sonidos hizo cambiar significativamente toda la estructura convencional de la música; los sonidos grabados de la realidad: la forma musical dada al sonido de una puerta abriéndose –si esa es la intención del artista-pasó a tener la misma importancia que la de una melodía tocada al violín. Busca la expresión intencional del artista – o el oyente- ante un determinado sonido.

PIERRE SCHAEFFER -1910-1995-, compositor e ingeniero francés especialista en acústica y teórico de la música, está reconocido como creador de la llamada música concreta. Con cinco estudios realizados para fonograma *Cinco Estudios sobre Ruidos: Estudio en Morado, Estudio sobre los Railes...*, presentados en París, 1948 (M. Chión, 1983). El desarrollo de la Música Concreta fue facilitado por el surgimiento de Nueva Tecnología Musical en la Europa posterior a las grandes guerras.

El acceso a micrófonos, fonógrafos y posteriormente a grabadores de cinta magnética -creada en 1939 y adquirida por el *Grupo de Investigación sobre Música Concreta* de Schaeffer en 1952-, facilitado por una asociación con la entidad encargada de la radiodifusión nacional en Francia.

Schaeffer desarrolló una práctica estética que estaba centrada en torno al uso del sonido como recurso primario para la composición y considera la importancia del juego en la creación de la música. El juego tiene un doble sentido: "disfrutar uno mismo interactuando con su entorno", así como el acto de "tocar un instrumento musical". Esta noción es básica para la estética de la música concreta, coincide con J. Dack (2002), profesor de la universidad de Middlesex (Londres) de música, bellas artes y ciencias de la información en la línea de investigación música electroacústica.

Grupo de Investigación de Música Concreta.- En 1951, Schaeffer, junto al ingeniero Jacques Poullin y el compositor-percusionista Pierre Henry, crearon el Grupo de Investigación de Música Concreta (A. Lange, 2009). En el RTF el GRMC, primer estudio de música electroacústica, atrajo un gran interés, y entre los que se acercaron se encontraban diferentes compositores como Olivier Messiaen, Pierre Boulez, Jean Barraqué, Karlheinz Stockhausen, Edgard Varese, Lannis Xenakis, Michel Philippot y Arthur Honegger. Obras: *Étude I* y *Étude II* (1951) por Boulez; *Timbres-durées* por Messiaen (1952) y *Étude* por Stockhausen (1952).

Schaeffer considera la música acusmática como adjetivo que se refiere a un sonido que uno oye sin observar las causas tras el mismo en su obra *Investigación de la música concreta* (Schaeffer 1952) y en *Tratado sobre Objetos Musicales - Traité des Objets Musicaux-* (1966). Compuso distintas obras todas ellas basadas en la técnica de la música concreta, como *Estudio para locomotoras*.

El término "acusmática" fue propuesto en los años cincuenta por J. Peignot, escritor que frecuentaba el "grupo de música concreta" (D. Teruggi, 2007), y por F. Bayle en 1972 dando lugar a la música acusmática. "Akousma" en griego significa "percepción auditiva". Pitágoras enseñaba de manera acusmática, oralmente, poniendo a sus discípulos detrás de una tela ¿para que no vieran ni se distrajeran con los gestos del profesor?, ¿Pitágoras rechazaba así toda información visual?, ¿o eran otras sus pretensiones?. Hablar de música acusmática es suponer que el auditor no ve la fuente del sonido que está escuchando. El compositor combina y modifica una serie de objetos sonoros fijados previamente en una cinta, cortándolos, pegándolos y efectuando tratamientos en los sonidos con el fin que no sea reconocible. Por ejemplo, un sonido de campana que haya sido cortado en sus primeras décimas de segundo no se reconocerá como sonido de campana, sino como un sonido abstracto, desconocido: un sonido "extraordinario" –un sonido "collage" para investigar-, exacto, concreto.

El acusmonium y la música mixta.- Una orquesta de altavoces que funciona en general por pares estéreo. El intérprete toma el espacio acústico y luego determina en vivo el volumen sonoro. El intérprete hace "viajar" la música de manera tridimensional y le da un color específico, interpreta la obra fijada en el soporte –en la cinta o el soporte digital-.

La Música mixta.- La denominación que recibe una obra que mezcla música acústica -instrumentos tocados en vivo- y música electroacústica -concreta o sintetizada-,

difundida por medios electroacústicos. La música instrumental puede ser o no procesada en tiempo real -espacialización, grabación, repetición-.

Compositores: François Bayle, Anna Bofill, Denis Dufour, Luc Ferrari, Francisco López, Frank Zappa.

ANNA BOFILL, estudia arquitectura, composición y piano con J. Albareda, J. Cercós y Xavier Montsalvatge, Teoría de la probabilidad con el matemático E. Bonet. Nace en Barcelona en 1944, obtiene el título de Doctora con una tesis sobre Generación geométrica de formas arquitectónicas y urbanas y estudia música electroacústica en los laboratorios Phonos de Barcelona e Informática musical con Xavier Serra y S. Jordá. Obras: *Estallido* (1971) para conjunto instrumental, *Poema para piano* (1974). Realiza escenografía y música para teatro (1984) especializándose en el conocimiento y la difusión de las obras de mujeres compositoras: Kaija Saariaho (Helsinki, 1952), Olga Neuwirth (Austria, 1968), Mercedes Zavala (Madrid, 1963), Elena Mendoza (Sevilla, 1973).

Música grabada: Música pop o ligera.

La música Pop o música ligera comenzó durante los años cincuenta. Definida como un estilo de música ligera y popular derivado de musicales negros y de la música folclórica británica, siendo el término procedente del inglés *pop*, un acortamiento de *popular*. David Hatch y Stephen Millward (1987) definieron la música pop como: *un cuerpo de la música, el cual es distinguible de lo popular, jazz y música folk*.

A raíz del auge de los artistas británicos de la conocida como invasión británica, en los años sesenta y setenta, el término fue utilizado cada vez más en oposición al concepto de música *rock*, para describir una forma musical más comercial, efímera y accesible.

D. Hatch, presidente del Consejo Nacional del Consumidor de Inglaterra y Gales, nombrado caballero en el 2003 y presidente de Servicio de Sonido y de radio de la BBC.

Los musicólogos suelen identificar una serie de características como típicas del género de música pop: un enfoque en canciones individuales o sencillos *–single–*, en lugar de en obras extensas o álbumes; el objetivo de atraer a un público general, en lugar de dirigirse a una sub-cultura o ideología; una preferencia por la *artesanía* por encima de cualidades formales *artísticas*; cierto énfasis en la grabación, producción y tecnología, antes que la actuación en vivo.

El principal elemento de la música pop es la canción, entre dos o tres minutos de duración, en general, marcada por un elemento rítmico constante y notable, un estilo culturalmente establecido y una estructura tradicional y simple. Las variantes más comunes son el verso-coro y la forma de treinta y dos compases, con una especial atención a las melodías pegadizas y un coro. Las letras de las canciones pop modernas se centran típicamente en temas sentimentales o de la vida cotidiana, sobre el amor y experiencias personales o también temas sociales.

El pop, al tiempo que es el género musical con mayor difusión y popularidad, es también blanco de diversas críticas. Según la opinión del crítico de rock y sociólogo

británico Simon Frith (1978), la música pop se produce «como una cuestión de empresa más que de arte... está diseñado para atraer a todo el mundo» y «no proviene de ningún lugar en particular.

Está orientada a la recompensa comercial... y, en términos musicales, es esencialmente conservadora». Es provista siempre desde lo alto por las compañías discográficas, programadores de radio y promotores de conciertos. Consideran que las canciones pop cada vez son más similares entre sí, además de que su composición se ha vuelto mucho más minimalista, como consecuencia del descenso del interés por parte de los compositores en incorporar novedades en sus producciones, optando en su lugar por imitar a sus predecesores y contemporáneos.

4.3. LA ESCUELA ALEMANA DE DARMSTADT EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX.

La vanguardia europea, nacida bajo el signo de A. Webern, manifestó sus propósitos desde las raíces mismas del atonalismo que va a definir la “Nueva Música”, estableciendo su centro en en la ciudad alemana de Darmstadt y, concretamente en el Instituto Kranischtein, fundado en 1946 por iniciativa de Wolfgan Steinecke.

La adopción del serialismo weberiano como principio fundamental e inspirador de la nueva y honda composición musical, constituyó durante gran parte de los años 50 la diferencia esencial entre vieja y nueva música.

Se llegó a esta concepción extensiva del serialismo de forma gradual y gracias a algunas composiciones, fechadas a principios de aquella década, caracterizadas por

una estructura enrarecida, dispersa en multitud de fragmentos, de perfiles melódicos secos, con una dinámica producida en una pequeña gama de variaciones. Esta estructura formada por notas independientes o células melódicas diseminadas a gran distancia entre sí, uniforme desde un punto de vista expresivo y carente de organización discursiva perceptible fuera del plano tímbrico, recibió el nombre de “puntillista”. Un temprano ejemplo de estilo puntillista de comienzos de los años cincuenta es *Polifonica-Monodia-Ritmica* para orquesta de cámara, de Luigi Nono (Venecia, 1924), quien tras otras obras puntillistas como *Composizione nº 1*” (1953) y *2 Espressioni* (1953) descartaría rápidamente esta tendencia. En ellas se advierte en algunos momentos, a pesar de su rigurosa esencialidad puntillista, una irrupción emotiva introducida por la voz mediante una tensión de contracción y expansión que le confiere su perceptible consensualidad dramática.

Si con Nono se produce la recuperación del lenguaje postweberniano en una dimensión “emotiva”, el camino opuesto está representado por Pierre Boulez, - Montbison, Loira, 1925-, el más riguroso de los miembros de Darmstadt en perseguir la utopía de un lenguaje objetivo, totalmente reducible a la abstracción numérica y depurado de todo reflejo emotivo.

El alejamiento del serialismo de A. Webern de sus raíces expresionistas, la progresiva expansión del principio serialista y el estructuralismo más refinado encontrarán en él a su más coherente exponente. A esta corriente se le llamará Serialismo Integral.

El otro gran representante de esta vanguardia es Karlheinz Stockhausen -Mödrath, Colonia, 1928-. Adopta el proceso -creativo de serialización abierto a todos los parámetros musicales. Extenderá el principio serial a todos los componentes y elementos musicales. En su obra *Kontra- Punkte* para diez instrumentos (1952), de la trama de puro estilo weberiano emergen, por momentos, densísimos “grupos apiñados instrumentales” que resultan de la estratificación de entidades rítmicas y acústicas indivisibles, perceptibles exclusivamente en su conjunto, como franjas de alturas. En 1952, Stockhausen comenzó la serie de los *Klavierstücke* (I – X, 1952-1955) para piano, en los que exploró un nuevo camino orientado a otros principios compositivos completamente opuestos, la aleatoriedad, gracias a las posibilidades tímbricas y técnicas que le ofrecía el piano.

Así pues, la corriente postweberiana, a mediados de los años cincuenta desembocará en la nueva corriente compositiva aleatoria. Sería sobre todo la aportación de Pierre Boulez, el más riguroso de los estructuralistas de Darmstadt, la que marcaría un giro histórico en la corriente postweberiana –una estructura lleva a otra, y esta a la anterior- (Lévi-Strauss, 2007).

Si el *Marteau sans maître* y las *Improvisations sur Mallarmé* constituyen desde el punto de vista artístico los dos testimonios más notables de la nueva tendencia de Boulez, será en la *Tercera sonata* para piano, de 1957, donde podemos encontrar la aplicación más rigurosa y coherente del principio serial, aleatorio o azar, que marcará el final de la fase hiperestructuralista de la música postweberiana.

Procedentes del lenguaje del cálculo de las probabilidades, los términos “azar”, “alea” y “aleatorio” serán desde entonces de uso común en el lenguaje sectorial de la vanguardia europea de la escuela de Darmstadt para indicar la utilización de la “casualidad” como elemento integrante de la estructura musical, es decir –según una definición de Werner Maeyer – Eppler de 1955–, un estilo de composición en la que *sólo el discurso general está determinado, mientras que cada uno de los componentes dependen del azar*. En otros términos, el *alea* es un fenómeno en el que el compositor recurre a la colaboración creativa del intérprete, al que confía algunas tareas de carácter meramente compositivo. Esta práctica se había realizado ya en Estados Unidos bajo un nombre distinto, Música experimental, en 1950, con obras de John Cage -*Music of changes*, basada en un sistema de sorteo tomado del libro chino de adivinación o probabilidades *I ching*- y Morton Feldman -*Projection 1*, para violoncello. Existe una diferencia sustancial desde el principio entre el concepto de *alea* de los compositores norteamericanos y el que desarrollaron en Europa los exponentes de la escuela de Darmstadt. En Cage y Feldman, la esencia de la práctica aleatoria reside en la suspensión, total o parcial, de la intencionalidad del autor, por lo que se confían a una lógica misteriosa e incontrolada de factores accidentales los resultados combinatorios de la materia sonora, es decir, se trata de una apertura de la forma musical al universo de lo imprevisible “Existencial”, bajo el signo de una concepción vitalista de la música, la expresión del sonido en el universo, apertura total al cosmos, dibujado en lo más profundo, tenso y abismal, pero definido por la “apertura”.

Por el contrario, la adopción del *alea* en Europa representa un cambio implícito en el desarrollo mismo del hiperdeterminismo serial, siempre que la posibilidad de discernir los elementos estructurales de la composición supere las facultades analíticas del oído humano, en modo de sustraer al control del autor los resultados de la composición desde el plano de su percepción auditiva. No todos presentamos la misma capacidad auditiva ni todos hemos aprendido de la misma forma (H. Gardner, 2002).

Para la definición del concepto de *alea* en el ámbito de la corriente de Darmstadt será fundamental la conferencia dada por Pierre Boulez en los cursos de verano de 1957. Boulez explica en la misma que el recurso al *alea* no significa el rechazo de la estructura en sí misma, sino sólo de la estructura entendida como entidad “inmanente”, como forma objetiva de posibilidades previstas. Boulez contrapone el concepto de estructura “cerrada” con el de la estructura musical que se concibe como “virtualidad”, laberinto de circuitos posibles, esquema global de las potencialidades contenidas en un material de partida mas allá de los límites de la previsión racional a la que el individuo debería someterse en toda realización objetiva. Entendido como “intervención de lo imprevisto”, el azar se insinúa en el proceso de composición como parte integrante del mismo, pero siempre y exclusivamente como factor combinatorio de elementos establecidos por el autor desde fuera de la casualidad. A lo “puro fortuito” teorizado por Cage, opone Boulez un concepto más estricto de “necesidad casual” o de “alea controlada”, que no implica la renuncia del compositor a su responsabilidad en el resultado de la composición, antes bien, amplía

la intención y el control incluso a las posibilidades intrínsecas al material, aunque no previsibles completamente, como las que pertenecen al plano de la interpretación y de la percepción. De esta forma, bajo la identidad de la estructura, existe una multiplicidad virtualmente inagotable de ejecuciones diferentes.

LA ESCUELA ALEMANA DE DARMSTADT.

La Escuela de Darmstadt -*Darmstädter Schule* – 1945. Grupo de músicos que estudió composición en Darmstadt - *International en Ferienkurse für Neue Musik*-, comparten una serie de inquietudes creativas comunes. Tenían un estilo individualizado y, tras la experimentación de los primeros años, cada uno evolucionó a su propio ritmo. Los cursos de verano realizados en la Escuela de Darmstadt, entre 1946 y 1955. El objetivo principal de estos cursos: conocer las técnicas desarrolladas a partir de 1930. En el primer año, el curso estuvo orientado al desarrollo de la corriente neoclásica y no fue hasta el segundo año cuando se desarrolló un gran interés por la escuela dodecafónica.

Su principal característica: la auto-fundación de la música, desintegrando los rasgos tradicionalmente más importantes, como la forma –dibujo-, para partir del material sonoro; este principio es denominado grado cero o la tabla rasa para despojarse de los residuos tradicionales que se usaban de manera inconsciente.

Objetivos.- Pretendían instaurar un nuevo orden para establecer unos parámetros comunes que instauraran un lenguaje colectivo. El primer paso consiste en la

destrucción de unos principios, que se fueron asumiendo de un modo racional, mediante la experimentación e innovación, estableciendo nuevas leyes musicales..

Para establecer estas leyes se basan en la evolución del material musical defendida por T. Adorno en *Filosofía de la nueva música* (1949), seleccionando elementos musicales que se consideran básicos para la innovación de los demás elementos.

En este nuevo lenguaje se toma como referencia la figura de Schoenberg y la de Stravinsky. A Schoenberg se le reconoce la importancia en aspectos como la independencia en las “alturas” de los sonidos. Este avance es importante ya que los sonidos se desligan de las relaciones tonales, pero esta separación no es total ya que Schoenberg continúa dependiendo, en gran medida de los dictados académicos tradicionales. En I. Stravinsky se aprecia un ejemplo semejante al de Schoenberg, pero con otro elemento: el rítmico. La innovación del elemento “ritmo”, como estrategia que genera una nueva estructura, es una innovación importante, pero no innova en el resto de elementos musicales.

El verdadero eje de la evolución en la Escuela de Darmstadt es A. Webern. Su uso de la “serie” para dar forma a la obra y el uso “no temático” de la misma como elemento unificador del componente sonoro a través de las “texturas”, es lo que realmente atrae a estos compositores.

4.3.1. EL SERIALISMO Y LA INDETERMINACIÓN MUSICAL EN EL SIGLO XX.

Serialismo y composición musical en el siglo XX.- Técnica de composición musical surgida en el siglo XX. Tiene sus orígenes en el dodecafonismo de Arnold Schönberg,

aunque abarca posibilidades creativas más amplias. La distinción fundamental entre el Serialismo y el Dodecafonismo estriba en que el principio serial se puede aplicar a varios parámetros musicales -ritmo, dinámica, timbre...-, y no sólo a la altura de las notas, como sugería la propuesta dodecafónica original.

El serialismo puede caracterizarse según la cantidad de parámetros musicales a los que el compositor aplique el principio serial. El serialismo básico es el dodecafonismo, que comprende sólo el parámetro de la altura de las doce notas de la escala cromática, el dodecafonismo también se denomina “técnica de las doce notas” en la literatura anglosajona. Los desarrollos posteriores, sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial, buscaron el camino hacia un “Serialismo Integral”, en donde el principio serial rigiera los demás parámetros musicales aparte de la altura. En algunas obras se aplica el principio serial también al ritmo de las notas; es decir, además de tocar las notas de la escala cromática en cierto orden, añaden a cada una de las doce una duración distinta. Otras obras incluyen el parámetro de la dinámica y, en ciertos casos, el de timbre. Es decir, a cada una de las doce notas con una duración distinta se añade una intensidad sonora distinta -pianísimo, forte, *mezzoforte*, etc.- y un tipo de sonido distinto -la primera nota sería tocada por un violín, la segunda por un piano, la tercera por un oboe, etc., aunque algunos compositores prescinden de este último parámetro, para que la pieza pueda ser interpretada por un solo instrumento-.

Serialismo dodecafónico.- Su propuesta es establecer un principio serial a las doce notas de la escala cromática. La escala cromática es aquella que incluye todos los semitonos entre una nota y su octava, por ejemplo, si comenzamos en do, la escala cromática sería la siguiente sucesión: do, do sostenido, re, re sostenido, mi, fa, fa sostenido, sol, sol sostenido, la, la sostenido, si o bien, para los sostenidos, sus notas bemoles correspondientes. El compositor elige un orden determinado en que se deben tocar estas notas, sin poder repetirse una hasta que se hayan tocado las otras once - impidiendo así que haya cualquier coherencia tonal-. A esta secuencia se denomina “serie original” O. Una vez establecido el orden en que se deben tocar las doce notas, se transmuta la serie original a su retrógrado R, o sea las notas de la serie original tocadas en el orden inverso. Posteriormente, la “serie original” se pone en su inversión, es decir invirtiendo la dirección de los intervalos entre las doce notas. Si entre la primera nota y la segunda de la serie original hay un intervalo, por ejemplo, dos tonos en dirección ascendente, ahora entre la primera y la segunda nota debe haber dos tonos en dirección descendente, por ejemplo, do-mi en la serie original, y do-la bemol en la inversión. Por último, se establece el retrógrado de la inversión (RI), es decir la inversión (I) tocada en el orden contrario.

Morhead y MacNeil proporcionan un ejemplo claro:



Philip D. Morehead y Anne MacNeil . “Serialism” (1992).

Adicionalmente, cada una de estas cuatro posibilidades -O, R, I, RI- puede transponerse a cualquier intervalo, por lo que se pueden tocar hasta 48 transposiciones de la serie -los doce grados de la escala cromática multiplicados por las cuatro posibilidades O, R, I y RI-. Naturalmente, el compositor puede elegir cuántas modificaciones incluir, sin que las 48 sean obligadas. En esta técnica compositiva, las once notas de la escala cromática tienen la misma igualdad jerárquica, al no poder repetirse una sin que las otras once hayan sido tocadas previamente. Ya no hay, como había establecido la tradición, una nota fundamental –tónica- a partir de la cual las demás toman una jerarquía particular. Ya no hay Dominantes, Subdominantes, Sensibles. La “democracia” irrumpe en la música. Ahora, la única estructura rectora será aquella que el compositor haya determinado en la SERIE ORIGINAL = O, a partir de la cual se dará el desarrollo de la obra.

A. Schönberg introdujo el dodecafonismo en sus *Fünf Klavierstücke*, op. 23 -más desarrollado en su *Serenata*, op. 24; su *Suite* para piano, op. 25; sus *Variaciones para*

orquesta, op. 31; su *Klavierstück*, op. 33^a-. Particularmente, lo explica y ejemplifica en su *Sistema de composición de doce notas* (1921). Esta técnica fue adoptada —aunque con distintas modificaciones y aportaciones— por sus discípulos Alban Berg y Anton Webern. A. Berg en *Der Wein*; *Concierto para violín*; *Suite lírica*, cuarteto de cuerdas; en su ópera *Lulu* buscó conservar algunos nexos tonales dentro de la estructura dodecafónica, además de que nunca, en ninguna de sus obras, se apegó estrictamente a una serie particular. Webern -*Concerto*, op. 24; *Cuarteto de cuerdas*, op. 28-, en cambio, es mucho más radical con el método dodecafónico, pues todos los elementos formales de algunas de sus obras derivan enteramente de éste y no de ninguna convención musical previa u otras influencias.

Compositores serialistas han recurrido a este método usando MENOS NOTAS de las DOCE de la escala cromática. Incluso Schönberg llegó a usar series con menos de doce notas en *Fünf Klavierstücke*, op. 23 y su *Serenata*, op. 24; lo mismo que Stravinsky en su *Cantata* y en *In memoriam Dylan Thomas*, en donde adopta el serialismo pese a ser considerado por muchos como antagonista de Schönberg. Compositores como Olivier Messiaen -en su *Quatour pour la fin du temps*- y Luciano Berio -*Nones*-, crearon series con más de doce notas, naturalmente repitiendo algunas.

Crítica del serialismo integral y el dodecafonismo:

Los desarrollos más acabados del serialismo surgen después de la Segunda Guerra Mundial. Los compositores serialistas a partir de los años cincuenta, aunque hay

antecedentes ya en Berg y el estadounidense Henry Cowell, criticaron al dodecafonismo por no aplicar el principio serial íntegramente a todos los parámetros musicales de la obra. Las nuevas reglas de composición musical establecidas por Schönberg -usar las doce notas de la escala cromática, sin que una se repita hasta tocarse las otras once, ...- sólo abarcaban la mera altura de las notas. Los otros elementos sonoros seguían tratándose de la forma tradicional, y no había, por lo tanto, una ruptura plena, tajante, con la tradición del canon musical a la que tanto se habían opuesto los dodecafonistas.

Serialismo integral.- Un serialismo auténtico, “integral”, sería entonces aquel que empleara el principio serial a los otros parámetros musicales, como el ritmo, la dinámica, el timbre. Es decir, el principio serial también debía afectar a la duración de las notas, la intensidad o el volumen con que se tocaban y el tipo de sonido que producían los distintos instrumentos que las interpretaban. Así como, en el dodecafonismo, las doce notas de la escala cromática se habían puesto en un orden determinado, ahora a cada una de esas doce notas se añadiría también un ritmo, una dinámica y un timbre determinados. De esta manera, la primera nota de la serie tendría una duración particular, una intensidad específica y sería tocada por un instrumento distinto. La siguiente nota de la serie tendría, pues, una duración distinta a la primera, otra intensidad y la tocaría otro instrumento. La tercera, cuarta, quinta, y sucesivamente hasta la nota doce, tendrían todas distinto ritmo, dinámica y timbre - algunos compositores sustituyen el timbre por el ataque, para que la obra pueda ser interpretada por un solo instrumento-. De esta manera, todos los elementos musicales

de la obra seguirían estrictamente el principio serial, y ya no únicamente la ALTURA de las notas. Estaríamos, pues, en el “Serialismo total”, absoluto, integral. Por ejemplo, a la serie citada de Morhead y MacNeil puede aplicarse el principio serial en los parámetros de ritmo y dinámica. Ejemplo:

The image displays three musical series from Philip D. Morehead and Anne MacNeil's "Serialism" (1992). The first section, "SERIE MELÓDICA", contains four staves: "Original (O)", "Retrógrado (R)", "Inversión (I)", and "Retrógrado de la inversión (RI)". Each staff shows a 12-note melodic sequence with corresponding numbers 1 through 12 below. The second section, "SERIE RÍTMICA", shows a 12-note rhythmic sequence with note values and numbers 1 through 12. The third section, "SERIE DE LA DINÁMICA", shows a 12-note dynamic sequence with dynamic markings and numbers 1 through 12.

Philip D. Morehead y Anne MacNeil . “Serialism” (1992).

El “serialismo integral” es el dodecafonismo llevado a su MÁXIMA EXPRESIÓN. Algunas obras sólo extienden el principio serial a la altura y el ritmo -Berg, *Suite lírica*, tercer movimiento; Webern, *Variaciones para orquesta*, op. 30; Stravinsky, *Movimientos para piano y orquesta*-; mientras que en otras abarca más patrones musicales, por ejemplo, Messiaen, *Quatre études de rythme*; Pierre Boulez, *Estructuras I*; Milton Babbitt, *Tres composiciones para piano*.

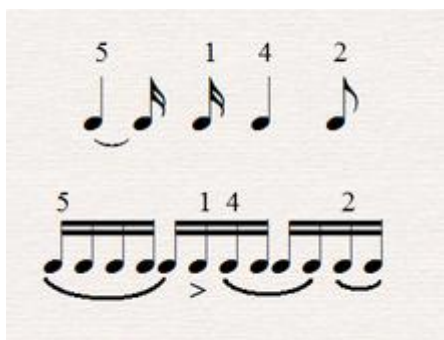
El centro del serialismo integral fue la ciudad alemana de Darmstadt, a cuyos cursos de verano de música nueva asistieron los compositores representativos de esta corriente: Boulez, Stockhausen, Messiaen, Berio, Luigi Nono, el argentino Osmar Maderna, el belga Henri Pousseur, los alemanes Wolfgang Fortner y Hans Werner Henze y el austríaco-estadunidense Ernst Krenek. Los compositores más aclamados del serialismo integral son, en Europa, el francés Pierre Boulez -primer libro de sus *Estructuras* para dos pianos; *Le marteau sans maître*; *Pli selon pli*; *Trope*-; el italiano Luigi Nono, interesándose particularmente por las propiedades del sonodo en sí mismo, *Quando Stanno Morendo*, *Diario Polaco*; y el alemán Karlheinz Stockhausen - *Gesang der Jünglinge*; *Zeitmasse*; *Gruppen*; *Kontakte*; *Kontra-Punkte*-; y en Estados Unidos, notablemente, Milton Babbitt -*Composition for twelve instruments*; segundo *Cuarteto de cuerdas*-. Webern y Olivier Messiaen tuvieron, de manera conjunta, una influencia preponderante en Boulez y Stockhausen. Messiaen, por ejemplo, en su obra *Mode de valeurs et d'intensités* —aunque no estrictamente serialista— presenta algunos elementos predeterminados en los parámetros de altura, registro, ritmo y ataque. También sus *Quatre études de rythmes* para piano son una de las obras que más aportaron al desarrollo de la técnica serial, a pesar de que la obra completa de este compositor, en una visión general, no puede considerarse serialista. Boulez, en sus *Estructuras I* para dos pianos, controla distintos parámetros musicales con base en las permutaciones de una serie original de doce números. Los parámetros a los que recurre son la altura, ritmo, dinámica y ataque. En cuanto al ritmo, la primera nota

tiene valor de fusa, y a cada nota siguiente añade el valor de una fusa, de modo que cada nota de la serie va teniendo una duración más larga. Del mismo modo, se establece una altura, una dinámica y un ataque distintos para cada una de las doce notas de la serie. Así, prácticamente la mayor parte de las posibilidades creativas están determinadas desde la serie original, casi automáticamente. En sus composiciones posteriores, Boulez desarrolló una técnica mucho menos rígida, sin tantas predeterminaciones, flexibilizando su técnica serial.

En los años cincuenta Stockhausen favoreció la utilización de estructuras seriales para controlar las características más generalizadas de la organización a gran escala. En sus *Gruppen* para tres orquestas, desarrolló la técnica grupal de composición. Utiliza una serie básica que consta de una sucesión de proporciones numéricas que gobierna la extensión de las secciones formales, los tiempos de estas secciones e incluso elementos de la textura tan generales como el ámbito global de las alturas de cada segmento, el número de eventos dentro del segmento, la velocidad de estos eventos, etc. En este método, la personalidad musical de un grupo venía definida fundamentalmente por sus cualidades estadísticas globales en vez de por la combinación, o suma, de sus elementos puntillistas individuales.

Milton Babbitt (Filadelfia, 1916-2011) -segundo *Cuarteto de cuerdas*- es el compositor que ha sido más consistente en codificar teóricamente y proceder compositivamente a partir de los compositores serialistas de la primera generación. Se lo reconoce

particularmente por llevar el principio de combinatoriedad a sus versiones más acabadas. En sus *Tres composiciones para piano*, desarrolla una estructura serial basada en los parámetros de altura y dinámica; además de dar a cada nota una intensidad particular, utiliza para el ritmo la secuencia 5-1-4-2, a la que recurre de maneras distintas. Por ejemplo, puede servir como unidades de semicorchea -cinco semicorcheas, una semicorchea, cuatro semicorcheas, dos semicorcheas-, o bien como base para colocar ligaduras y acentos en una serie de doce semicorcheas. Ejemplo: Michael Randel (1997):



Babbitt desarrolló un método que permite traducir relaciones de altura entre notas en relaciones de duración, llevando la lógica serialista a una de sus versiones más acabadas. Sus innovaciones respecto al método serialista tradicional le permitió tener una producción musical sumamente fructífera, que ha influenciado a otros compositores como Donald Martino y Charles Wuorinen. Babbitt recurrió también a técnicas basadas en multiplicaciones, formaciones compositivas y derivaciones sistemáticas de grupos secundarios.

La Alemania nazi consideró al dodecafonismo un “arte degenerado”. No es, pues, coincidencia que la técnica dodecafónica, y sus desarrollos posteriores, hayan cobrado especial ímpetu pasada la Segunda Guerra Mundial. Muchos dodecafonistas emigraron a América por su condición de judíos o por el simple hecho de componer con esta técnica. Patrones similares se presentaron durante el estalinismo de la Unión Soviética. Son curiosas, sin embargo, y dignas de atender las percepciones que ambos regímenes tenían sobre el dodecafonismo. Mientras que, para Hitler, el dodecafonismo era una expresión del “bolchevismo cultural”, en la URSS Stalin lo calificaba como “el testimonio exasperante del formalismo burgués de finales del XIX”. Por otra parte, debe tomarse en cuenta que el “placer auditivo” no es la principal prioridad del serialismo. Es un proyecto intelectual, en donde la estructura de la obra pasa a un primer plano, con un resultado auditivo secundario. En la mayoría de las ocasiones, los procedimientos seriales son difíciles de percibir incluso para los oídos más educados, por lo que contar con la partitura y analizarla se vuelve casi *conditio sine qua non* para poder comprender la obra. Con tales exigencias, es natural que el serialismo se halle fuera del gusto de los públicos. Una de las grandes críticas a los compositores serialistas, desde su etapa dodecafónica, fue precisamente su “deliberado rechazo al público”, ya que recibía sus obras con justificada incomprensión e incluso hostilidad. El compositor serialista “demanda una devoción por lo incuestionable de su universo interior”, perdiéndose “el espacio común entre los autores, el público y los intérpretes, para ser sólo el espejo de lo particular del compositor. Esto dejó un repertorio lleno de

una sensibilidad árida, cuyo valor radica en la dificultad”. En cuanto a esta incapacidad de “percepción” auditiva de los procedimientos seriales, P. Boulez (1992) ha elaborado varias explicaciones: la capacidad desde temprana edad para comprender música tonal, pero no atonal; la poca redundancia que presenta la música serial (y, por tanto, la necesidad de una atención y concentración casi absolutas); la gran diferencia entre distintos métodos seriales de composición, por lo que aprender a percibir los procedimientos seriales en una obra puede no servir para percibirlos en otra; y, finalmente, el continuo rechazo del serialismo a los intervalos fácilmente perceptibles por el oído humano, como las octavas y quintas, así como de los ritmos fáciles de identificar.

La música serial –atonal- no puede funcionar como lenguaje comunicativo porque carece de un “nivel de articulación” primario, necesario para definir las expectativas del espectador, lo cual sí ofrece la música tonal, mediante las relaciones jerárquicas entre las notas de la escala diatónica (C. Lévi-Strauss, 2007). Las respuestas de los compositores serialistas se han basado en tres argumentos, básicamente: - los procedimientos seriales no tienen que ser percibidos por el público; - los procedimientos seriales no se perciben conscientemente, pero la música serial da un efecto de coherencia que el escucha no puede explicar; - los procedimientos seriales sí pueden percibirse, con una cooperación del escucha en el aprendizaje de la técnica serial. Naturalmente, las tres posturas arrojan otras preguntas y otros problemas. Paul

Hindemith, se manifestó en contra del dodecafonismo abiertamente. Sus críticas se hallan en *Unterweisung im Tonsatz* (1940).

Roman Vlad (1919-2013), compositor serialista, considera que hay antecedentes del dodecafonismo en el mismo canon, comenzando por Bach -su preludio en la menor de *El clave bien temperado*, tomo 2-; Mozart -la escena del comedor en *Don Giovanni*-; Liszt -*Sinfonía Fausto*- y Wagner -*Tristán e Isolda*. Según R. Vlad (2002), en el futuro el dodecafonismo no se entenderá más como el parteaguas que da comienzo a una nueva era en la historia de la música, sino como la fase final de la época caracterizada por el uso del temperamento igual, del que agota los recursos formales.

Compositores serialistas. La mayoría de los compositores serialistas no recurrieron a la técnica serialista en todas sus obras. Todos tienen algunas composiciones seriales, algunos momentos serialistas, pero no es de ninguna manera permanente. Los mismos Schönberg, Webern y Berg terminan “relajando” el método dodecafónico, lo mismo que Boulez y Stockhausen terminan abandonando el serialismo integral.

ELEMENTOS MUSICALES. INNOVACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN:

ATONALIDAD.- La atonalidad, del griego *a*: ‘sin’y tonalidad, es el sistema musical que carece de toda relación de los tonos de una obra con un tono fundamental y de todos los lazos armónicos y funcionales en su melodía y acordes, sin estar sujeto a las normas de la TONALIDAD. Al sistema opuesto del ATONALISMO no se le debe de llamar

TONALISMO, sino, “Sistema Tonal”. Más específicamente, el término describe la música que no se ajusta al sistema de jerarquías tonales que caracterizaba al sonido de la música europea entre el siglo XVII y los primeros años del XX.

Los centros tonales reemplazaron gradualmente los sistemas de organización modal que se habían desarrollado desde el 1500 y que culminaron con el establecimiento del sistema de modo mayor y menor entre fines de siglo XVI y mediados del XVII. Un oyente atento a obras particularmente de los períodos Barroco, Clásico o Romántico, u obras como una ópera de Antonio Vivaldi, una sonata de Beethoven (1770-1827), es capaz de advertir el final, pocos compases antes de que finalice un fragmento.

EL SISTEMA TONAL es el sustrato en que se basaron casi todos los compositores entre 1600 y 1900. En estas obras musicales existe un sonido que actúa como CENTRO de atracción de toda la obra. Aunque en el transcurso de la misma se haya cambiado muchas veces de centro tonal por medio de modulaciones, por convención hacia el final siempre prevalece la fuerza de ese núcleo original y la composición terminaba al llegar a la tónica – en griego, *tonos* significa tensión, o sea el SONIDO DE ATRACCIÓN.

El principio básico del atonalismo consiste en que ningún sonido ejerza atracción sobre cualquier otro sonido que se encuentre en sus cercanías. Por eso el oyente no puede predecir ni siquiera una nota antes, si está al final de una frase musical -la cual, aparentemente, cesa en cualquier momento-, sencillamente porque no ha existido ningún centro tonal.

DEL CROMATISMO HACIA EL ATONALISMO

Ya el compositor alemán Richard Wagner (1813-1883) en su obra *Tristán e Isolda* (1859) había hecho un empleo tan amplio del cromatismo que en algunos momentos la tonalidad parecía perderse por completo. Pero en ninguno de sus escritos el alemán confesó algún intento de huir de esta, tratándose de un mero recurso. Por tanto resulta erróneo hablar del atonalismo como de una consecuencia natural y directa de la obra de Wagner.

Atonalidad libre. En la actualidad sabemos que el abandono de la tonalidad no fue idea de un solo compositor, sino de escuela. El compositor y pianista Franz Liszt, en sus obras de estilo romántico, experimentó con esta idea como en *Nubes grises* y *Bagatela sin tonalidad*.

Aleksandr Skriabin, compositor ruso comenzó su carrera con una fuerte influencia de Frédéric Chopin y Franz Liszt, y derivó hacia 1900 a un particular Impresionismo y Atonalidad, basando una de sus sonatas en un acorde “de cuarta”, muy alejado de los habituales “acordes de tríada” formados por intervalos de tercera.

En Estados Unidos, Charles Ives experimentó con la idea de la aglutinación y la politonalidad, lo que le llevó a trabajar un particular estilo atonal. Sin embargo, el inicio de la atonalidad más conocido y definitivo es el que lideró el austríaco Arnold Schönberg, quien comenzó a dejar la tonalidad abandonando las resoluciones

comunes. Con sus discípulos Anton Webern y Alban Berg, practicó después la composición de obras breves para resolver el problema de la forma y luego compusieron obras con voz, de modo que el poema guiaba la forma de la obra. Las primeras obras no tonales de Schönberg se adscriben dentro del llamado "Atonalismo libre". Tras su sistematización se denominó Serialismo dodecafónico o Dodecafonismo.

Tonalidad en música puede hacer referencia a dos conceptos diferentes aunque relacionados:

La tonalidad entendida como TONALISMO o sistema tonal - «*tonality*»-: que implica una determinada organización jerárquica de las relaciones entre las diferentes alturas en función de la consonancia sonora con respecto al centro tonal o tónica que es una nota, su acorde y su escala diatónica. El grado de consonancia se denomina "función tonal" o "diatónica", cuyo parámetro fundamental es el intervalo que cada nota forma a partir de la nota tónica. Este sistema es el predominante en la música de origen europeo desde el siglo XVI al XIX.

La tonalidad entendida más específicamente como tonalidad o clave de una obra musical, "Key": es decir, la tónica junto con sus acordes y escalas asociados, en torno a la cual giran las frases y progresiones musicales. Este concepto «en clave de» se suele emplear para hacer referencia a una determinada obra fue creada bajo las reglas del tonalismo anteriormente descritas.

CROMATISMO –MÚSICA-

CROMATISMO, del latín *chromaticus* y este del griego *χρωματικός*- es un término musical que significa literalmente EFECTO DEL COLOR y es el uso de las notas intermedias de la escala, o semitonos que, en música diatónica, permanecen FIJOS en su posición: *mi-fa*, *si-do*. El cromatismo afecta a la estructura melódica y da lugar a las llamadas "notas alteradas" -bemol, sostenido-, que tienen importancia como efectos expresivos (A. Scribian, 1915).

TEXTURA –MÚSICA-

La textura musical: forma en que los materiales melódicos, rítmicos y armónicos se combinan en una composición, determinando así la cualidad sonora global de una pieza u obra musical. Designa la forma de relacionarse las diversas voces que intervienen en una pieza musical, entendiendo como voces: diversas líneas melódicas simultáneas, sean vocales o instrumentales.

ATONAL. Se aplica a la música o composición musical que no sigue las normas tonales tradicionales, especialmente la desarrollada en el s. xx dentro del movimiento vanguardista, por su interés en romper con los postulados académicos que le precedieron: *Arnold Schönberg* y *Alban Berg* fueron importantes compositores de música atonal.

DODECAFONISMO.

El dodecafonismo o música dodecafónica significa *música de doce tonos*, del griego dodeka: “doce” y fonós: “sonido”, es una forma de música atonal, con una técnica de composición en la cual las 12 notas de la escala cromática son tratadas como equivalentes, es decir, sujetas a una relación ordenada que a diferencia del sistema mayor-menor de la tonalidad, no establece jerarquía, se escribe siguiendo el principio de que todos los doce semitonos o notas son de igual importancia. La relación interna se establece a partir del uso de una serie compuesta con las doce notas. El compositor decide el orden en el que aparecen con la condición de que no se repita ninguna hasta el final. La música tradicional y popular actual suele ser tonal y tiene una nota de mayor importancia respecto a la cual gravita una obra. Esta nota indica la tonalidad como *do* mayor o *la* menor. Cualquier sistema tonal implica que unas notas la tónica o ancla y sus socios naturales se utilicen mucho más que otras en una melodía.

Históricamente, procede de manera directa del "atonalismo libre", y surge de la necesidad que había a principios del siglo XX de organizar coherentemente las nuevas posibilidades de la música tras la crisis de la tonalidad.

Músicos y compositores que impartieron clases en Darmstadt:

En 1948, el curso fue impartido por René Leibowitz, compositor y profesor que había estudiado con Webern y en 1949 se esperaba la asistencia de Schoenberg, quien finalmente no pudo asistir, impartiendo el curso Messiaen; fue en Darmstadt, donde

éste compuso su primera obra serial. En años siguientes se dieron cita ponentes como Varèse, Krenek y otras figuras de la música electrónica. En 1952 tuvieron lugar las primeras discusiones sobre música serial y se comenzaron a interpretar las primeras obras de algunos de sus alumnos, como Pierre Boulez y Karlheinz Stockhausen.

OLIVER MESSIAEN (Avignon, 1908-1992). Tuvo entre sus alumnos, en el Conservatorio de París, a figuras como Pierre Boulez, Karlheinz Stockhausen o Iannis Xenakis, a los que introdujo a una técnica de composición cercana al serialismo. Su gran aportación a la teoría musical del siglo XX es su obra *Técnica de mi lenguaje musical* (1944), en la que desarrolla las características individuales que desde sus primeros años de composición aplicó. Era defensor del uso de la melodía, la dinámica y el timbre como elementos individuales y con entidad propia dentro del sonido musical. Pero el aspecto más significativo de este libro es el tratamiento que le aplica al ritmo.

Experimentación musical.- Despoja a la música de los conceptos de medida y compás, aplicando un sistema de “valoración corta” -la semicorchea-, en el que la unidad se muestra libre para aumentar y disminuir por el que la música se ve carente de medida. A este sistema lo denominó “valores añadidos” y de este modo conseguía aportar una mayor flexibilidad rítmica a “modelos que eran regulares” en su origen.

El método: para aumentar o disminuir el valor rítmico de este modelo se conseguía añadiendo o suprimiendo algún valor de cada modelo. Esta característica se fijó como fundamental en el planteamiento global de su música y especialmente, en obras como su *Cuarteto para el Fin de los Tiempos*.

Otras características de su música: el empleo de escalas o modos de ocho notas compuestas a través de la alternancia de intervalos de semitonos y tonos enteros, esquemas rítmicos que se leen de igual manera de principio a fin que en sentido retrógrado –Palíndromos-, recursos sonoros imitando distintos efectos como el canto de los pájaros -era ornitólogo- u otros sonidos naturales...

En su obra más importante, por la influencia posterior que generó, *Mode de valeurs et d'intensités*, serializa los parámetros de la altura, la duración, la intensidad y la articulación. Genera unos modos para cada uno de ellos y los aplica a cada una de las voces. Pero estos modos no son del todo series, les da un uso distinto al que le darán los seguidores de la escuela de Darmstadt. Otros compositores que se dieron cita en la ciudad alemana de Darmstadt: Boulez, Stockhausen, Nono y J. Cage.

4.3.2. PIERRE BOULEZ Y EL SERIALISMO INTEGRAL.

PIERRE BOULEZ, compositor francés, pedagogo y director de orquesta. Nace en Francia en 1925. Su influencia es notable en el terreno musical e intelectual contemporáneo. En 1944 estudia armonía con O. Messiaen en el conservatorio de París y contrapunto con Andrée Vaurabour, esposa del compositor suizo A. Honegger, y la técnica dodecafónica con R. Libowitz. Comienza cultivando una música atonal dentro de un estilo post-werniano. Este serialismo a diferencia del dodecafonismo, no solo aplica el concepto de serie a la altura de las notas, sino también a otras variables de sonido:

ritmos, dinámicas... Esto dará lugar al llamado serialismo integral, corriente estética que representa junto a otros compositores como Karlheinz Stockhausen, Luigi Nono, Ernst Krenek, Milton Babbitt . Precursor de la música culta electrónica y de la música por computadora. Uno de los trabajos más relevantes en este campo es *Repons* para seis solistas orquesta y electrónica. Desde 1950 ha experimentado con la música aleatoria, manteniendo una importante correspondencia con J. Cage.

Con frecuencia retoma obras de sus repertorio para nuevas revisiones; ejemplo, *Sonata para piano* es una obra ABIERTA en continua revisión desde su estreno en 1957. Presenta una música elegante y refinada, dotada de una imaginación contrapuntística y un gran sentido de la fantasía, con sonoridades densas y líneas melancólicas que revolotean entre cambios inesperados de rumbo. Reconocido director de orquesta, especializado en obras de autores de la primera mitad del siglo XX como C. Debussy, I. Stravinsky, B. Bartok, A. Webern... Ha dirigido óperas, en 1976 fue convocado por W. Wagner a dirigir la producción del centenario de *El Anillo del nibelungo* , habiendo dirigido también *Tristán e Isolda* ... y otras en la gira que realiza por Japón en 1966. Obtuvo la cátedra de composición, técnica y lenguaje musical en 1995 del Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique de Francia.

Alumno y profesor en Darmstadt, estudia matemáticas y recibe clases de armonía de Messiaen y de técnica dodecafónica de René Leibowitz.

Experimentación con la música.-

Durante la década de los cuarenta y cincuenta compuso numerosas obras experimentales basadas en el sistema dodecafónico que tuvieron gran aceptación por parte de la crítica.

Se convirtió en uno de los compositores más influyentes en el uso del SERIALISMO aplicado a todos los parámetros de la música: dinámica, ritmo, timbre y tono = Serialismo Integral. A través de sus clases en los cursos que se impartían en Darmstadt, influyó de forma marcada, junto con Stockhausen, en la vanguardia musical que surgió después de la Segunda Guerra Mundial.

Crea un nuevo lenguaje y técnica musicales. Esto mismo era lo que recriminaba a los primeros compositores del siglo XX, éstos habían fallado a la hora de llevar a cabo una revolución musical que conllevara una era radicalmente nueva.

Reconoció la influencia sobre él de Debussy, Stravinsky y Webern, pero sobre todo de su maestro Messiaen. Después de 1954 adoptó una postura estética entre Debussy y su ídolo, Webern. Además provocó una cierta frialdad hacia Schoenberg al colocarlo en una posición inferior a Webern.

Pierre Boulez en un famoso y provocativo ensayo titulado *Schoenberg ha muerto (1952)*, escrito poco después de la muerte del compositor vienés, comenzaba alabando al viejo maestro por haber inventado el sistema dodecafónico; para después criticarlo por no haberlo desarrollado en toda su extensión. *Schoenberg había tratado las series como si fueran un “tema” en vez de como una configuración abstracta de intervalos y*

las había reemplazado por el esquema formal clásico en lugar de derivar las estructuras seriales de las propias características de la serie.

Según su punto de vista había que realizar un tratamiento consistente de todos los elementos musicales, no sólo de los melódicos, sino también de los rítmicos, de los dinámicos, de las texturas y finalmente de los formales, de acuerdo con los procedimientos estrictamente seriales y que no tuviera ninguna relación con ningún presupuesto musical anterior.

Para él, tanto Stravinsky como Schoenberg son figuras que vuelven al Neoclasicismo, la diferencia es que Schoenberg lo realiza a través de la escala diatónica y Stravinsky a través de la escala cromática. La verdadera figura a seguir de la escuela de Viena era Anton Webern por tanto. Era el único que hizo un uso de la serie de manera independiente a la tradición. No buscaba tratarla como tema e introducirla dentro de formas clásicas, sino que ella misma generaba el esquema formal de las obras. La serie es el elemento generador y unificador de toda la obra. Durante estos años, las composiciones de Boulez son demasiado rígidas. Los elementos musicales pierden su valor en sí mismos y se subordinan al orden impuesto por la serie.

Es a partir de 1955, cuando desarrolla una mayor libertad compositiva basada en una aleatoriedad controlada –azar- y una aguda sensibilidad tímbrica. Obras de esta época son *Polyphonie X*, *Le Marteau sans maître*, *Pli selon pli*, *Domaines...*; además de *tres sonatas para piano*.

En 1970 crea y dirige una institución para la exploración y desarrollo de la música moderna, Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique -IRCAM-, del que Boulez fue director hasta 1992, uno de los estudios de música electrónica más importantes del mundo. Comienza a desarrollar una intensa actividad como director de orquesta, dirigiendo la Sinfónica de la *BBC*, de Londres, la Filarmónica de Nueva York, de Viena y el grupo Ensemble Inter Contemporain. Todos estos años de experimentación y formación, tuvieron como resultado la aparición de muchos compositores que compartían un objetivo común, crear un nuevo lenguaje musical que no contuviera ninguna atadura para conseguir una mayor libertad creativa.

Con esta base se comienzan a cuestionar todos los parámetros o medidas musicales como son: la textura, el sonido, la armonía, el ritmo, el tono..., llegando incluso a poner en duda la utilidad de la escala temperada, proponiendo nuevos sistemas basados en los microtonos.

La NOTACIÓN también sufre una revolución; la experimentación hace aparecer nuevos SÍMBOLOS MUSICALES como en el caso de la INDETERMINACIÓN que tiene su propia notación. Y en el campo de la instrumentación se buscan otros medios sonoros que provocan la aparición de la electrónica.

Para estos compositores, su herencia cultural estaba estrechamente relacionada con los fracasos políticos y sociales del pasado, por lo que era necesario crear una ruptura total con todas las referencias musicales anteriores creando un nuevo tipo de música.

A partir de los años cincuenta se dan diferentes experimentaciones e innovaciones en torno a la forma. Aparece la organización de las obras en lo que se llamó la “forma abierta”-apertura-. Se basaba en la posibilidad de dejar algunos elementos en manos del intérprete para que fuera éste quien acabara de crear la obra. Esto era resultado de la complejidad que alcanzó la notación serial y que llevó a la necesidad de incorporar una cierta libertad al intérprete.

La forma abierta, por tanto, es una consecuencia lógica del principio serial. Ésta se puede leer de diferentes maneras y no sólo como una mera sucesión de notas obligatorias. En este momento el sentido ESTRUCTURAL de la obra sobrepasa al de la serie, pero no por un abandono de la serie o un cansancio de tanta obligación, sino como una consecuencia lógica de todo el proceso serial.

La experimentación realizada por estos compositores llevó a que K. Stockhausen, por ejemplo, compusiera en la década de los cincuenta, composiciones basadas en sonidos sinusoidales, es decir, sonidos puros, sin armónicos; y más tarde, utilizara ruidos producidos sintéticamente. Estos experimentos en música electrónica tenían una base intelectual y teórica ligadas a las técnicas de composición serial.

Recursos utilizados. La evolución de todos los recursos musicales dará lugar al serialismo y se tomará como fundamento de todo el lenguaje musical. Se convertirá en el fundamento que ordene todos los parámetros de la obra de manera racional; si hasta ahora se aplicaba a las alturas, ahora también se serializarán parámetros como el ritmo, timbre, ataque, dinámica..., dando lugar al Serialismo Integral.

Para Boulez este sistema encerraba todos los secretos compositivos por lo que llegó a considerar que: *todo compositor que no haya tenido la necesidad de crear en serialismo es un inútil...*(1952). Para él, la creación del Sstema Tonal responde a unos Modelos creados a base de un “esquema científico”, en los que unos elementos dominan sobre otros y unas reglas rigen todo el organismo. Por lo tanto, el desarrollo de los recursos musicales responde a la inspiración individual, y al progreso científico.

De esta manera, el serialismo es justificable ya que, desde este punto de vista esquemático, se realiza como técnica compositiva en la que dos modelos: como la Tonalidad y la Modalidad tienen cabida dentro de él.

Los compositores de esta generación no tuvieron un contacto directo con los miembros de la segunda escuela de Viena. A pesar de que el Serialismo Integral fue desarrollado, sobre todo, por los compositores que llegaron a su madurez tras la segunda guerra mundial, uno de sus principales representantes es el francés Olivier Messiaen, compositor de la generación anterior que ejerció una gran influencia sobre los serialistas posteriores.

Para los componentes de esta escuela, la serie se convertía en un principio del que surgen todos los parámetros de la composición. No debía haber ningún material más del que partir y aún admitiendo que la organización de cada uno de los parámetros fuera diferente, éstos derivaban de una misma serie. Incluso la forma de la obra variaba según la composición de la serie inicial para cumplir con el ideal de unidad entre el

material de base y la obtención final de la obra. Este último punto, según Boulez, era el que Schoenberg no tenía en cuenta y por eso lo consideraba incoherente.

La crítica ha tachado al serialismo de ser estático. En la tonalidad era perceptible la dirección creada a través de la tensión y relajación, pero en el serialismo al no haber obligación de resoluciones se puede cortar este movimiento.

Pero lo cierto, es que la estructuración libre que la recubre, permite la aparición continua de nuevas maneras de unir los elementos. Esta libertad, además permite la capacidad subjetiva del compositor y el hecho de crear figuras reconocibles dentro de la serie contribuye a la sensación de forma. El resultado era una estructura puntillista con multitud de elementos contenidos en ella y con una gran condensación, que permitía dar sentido musical a la obra con la recuperación de la forma global.

Cromatismo, del latín *chromatīcus* y este del griego *χρωματικός* [*kromatikós*] es un término musical que significa literalmente "efecto del color" y es el uso de las notas intermedias de la escala, o semitonos que, en la música diatónica, permanecen "fijos" en su posición: *mi-fa*, *si-do*. El cromatismo afecta a la estructura melódica y da lugar a las llamadas "notas alteradas" -bemol, sostenido-, que tienen importancia como efectos expresivos.

Lent $\text{♩} = 60$ Trappe rigoureusement exact jusqu'à l'indication contraire
Les notes seront exécutées-punctuellement
Toutes les mesures très équilibrées entre elles.

Flûte en sol

Xylorimba

Tambour sur cadre

Alto avec sourdine

Fl. en sol

Xyl.

Tamk. sur cadre

Alto avec sourdine

Fl. en sol

Xyl.

Tamk. sur cadre

Alto avec sourdine

P. Boulez, *Le marteau sans maître*
Commentaire I de “bourreaux de solitude”

4.3.3. KARLHEIN STOCKHAUSEN EN LA ESCUELA DE DARMSTADT

KARLHEIN STOCKHAUSEN, compositor alemán, pianista y violinista, uno de los músicos más destacados de la música culta del siglo XX. Es conocido por sus innovaciones y experimentación en: música electroacústica, aleatoria y composición seriada. De 1947 a 1951 Stockhausen estudió piano y pedagogía musical en el Conservatorio Superior de Colonia - «Hochschule für Musik Köln»-, donde nace en 1928. Estudió musicología, filosofía y lengua germánica en la Universidad de Colonia, donde trabajó como profesor. En 1951 Stockhausen se matriculó en los cursos de verano de Darmstadt, centro difusor del serialismo y de corrientes vanguardistas afines, donde tomó contacto con la música de Anton Webern y con la nueva generación de compositores serialistas. Con Messiaen se familiarizó con la técnica del serialismo, junto con otros compositores importantes y también alumnos de Messiaen, como Iannis Xenakis o Pierre Boulez, que en ese momento trabajaba en las *Structures I* para dos pianos y con quien entablaría una gran amistad, que inicia una larga correspondencia entre ambos compositores. Comenzó a divulgar sus teorías en los cursos de Darmstadt, una actividad que mantuvo hasta mediados de la década de los años setenta.

Stockhausen dio conferencias y conciertos en Europa, Norte América y Asia. Fue profesor invitado de composición en la Universidad de Pensilvania en 1965, y en la Universidad Davis de California en 1966-67. Fundó y dirigió los Cursos de Nuevas

Músicas de Colonia desde 1963 a 1968. En 1971 fue nombrado profesor de composición del Conservatorio Nacional de Música.

A finales de 2001, Stockhausen fue protagonista de una polémica debido a unas declaraciones que hizo en relación al atentado del 11 de septiembre de 2001 de Nueva York. Varios medios de comunicación publicaron que Stockhausen había calificado de «obra de arte»; Stockhausen consideró que algunas palabras suyas habían sido sacadas de contexto y malinterpretadas.

En 1955 Stockhausen estudia con Werner Meyer-Eppler (1913-1960, físico electroacústico alemán), formulando nuevos criterios «estadísticos» de composición, enfocando su atención hacia la música aleatoria, tendencia en la que se movía el movimiento sonoro, el cambio de un estado a otro, con o sin movimiento de retorno, como opuesto al estado estático.

Partiendo del multiserialismo, Stockhausen recorrió todos los caminos musicales del siglo XX en lo que respecta a estéticas y técnicas de vanguardia. Hay entre sus obras abundancia de precisiones gráficas, aleatoriedad y escritura electrónica. La máxima aleatoriedad rítmica y la grafía más libre de Stockhausen se hallan en *“Zyklus”*, para batería. La partitura se puede leer al derecho o al revés, y la ejecución, que puede comenzar en cualquier página, debe finalizar en el mismo punto que se eligió para comenzar. Muere en 2007.

Obras: Stockhausen compuso 363 obras, todas ellas grabadas y recogidas en 139 CD. Influenciado por Messiaen, Edgard Varèse, y Anton Webern y por otras disciplinas artísticas como el cine (Stockhausen 1996b) o pintores como Piet Mondrian (Stockhausen 1996a, 94; *Texte* 3, 92–93; Toop 1998) y Paul Klee. *Mixtur*, para electrónica y orquesta (1964/67/2003), *Mikrophonie I*, para tam-tam, dos micrófonos y dos filtros con potenciómetros (6 intérpretes) (1964), *Mikrophonie II*, para coro, órgano Hammond y cuatro moduladores en anillo (1965) y *Solo* para instrumento melódico con realimentación (1966). Durante la década de 1960, Stockhausen exploró las posibilidades de la «música procesada» en trabajos para espectáculos en vivo, como *Prozession* (1967), *Kurzwellen*, y *Spiral* (1968), culminando en las composiciones de música intuitiva descritas verbalmente de *Aus den Sieben Tagen* (1968), *Für kommende Zeiten* (1968-70), *Ylem* (1972) y las primeras tres partes de *Herbstmusik* (1974). Entre 1977 y 2003 compuso un ciclo de siete óperas llamadas *Licht: Die sieben Tage der Woche*, «Luz: Los siete días de la semana», junto a la relación e interacción entre tres caracteres arquetípicos: Lucifer, Miguel, y Eva. La concepción de la ópera de Stockhausen está basada en la ceremonia y en el ritual, con influencias del estilo de teatro japonés Noh (Stockhausen, Conen, y Hennlich 1989), además de las tradiciones judeo-cristianas y de los Vedas. *Klang* [«Sonidos», 2007], del que completó veintiuna piezas antes de su fallecimiento. *Helikopter-Streichquartett* [«Cuarteto para cuerdas y helicóptero»] (la tercera escena de *Mittwoch aus Licht*), completada en 1993. En ella, los cuatro miembros de un cuarteto de cuerdas tocan en cuatro helicópteros que

vuelan independientemente sobre las cercanías de la sala de conciertos. La música de los intérpretes es mezclada con el sonido de los helicópteros y reproducida mediante altavoces a la audiencia de la sala. Vídeos de la “performance” son también transmitidos a la sala de conciertos. Los intérpretes están sincronizados con la ayuda de un metrónomo electrónico.

4.3.4. LA ESCUELA ITALIANA Y DARMSTADT: LUIGI NONO Y ALDO CLEMENTI.

LIUGI NONO, compositor veneciano especializado en música contemporánea, representante de la vanguardia italiana, nace en 1924. Estudia composición en el Conservatorio de Venecia, donde aprende el serialismo dodecafónico, especialmente de la manera como fue elaborado por Anton Webern. Estudia Derecho en la universidad de Padua. En Roma conoce a Bruno Maderna. En 1952, Nono se unió al Partido Comunista Italiano. Su obra se caracterizó por tener una fuerte carga de lucha política. Muere en 1990. En su último período se puede notar un cambio, expresado por una obsesión con el silencio como elemento estético/político y una frase en particular: «No hay caminos, hay que caminar», leída por el compositor en una pared de un edificio en Toledo. Ésta frase da título o aparece en varias de sus obras de su último periodo. En 1955, Nono se casa con Nuria Schönberg, instalándose en la isla de La Giudecca -Venecia-. En los setenta dio clases en el Instituto Di Tella -Buenos Aires-. Su música de vanguardia es expresión de una revuelta contra la cultura burguesa. Se convierte en un célebre compositor de Música Electrónica y Música Serial.

Prefirió la ópera y la música electrónica antes que los géneros tradicionales del concierto. Nono recurre con frecuencia a textos políticos en sus obras. Así, *Il canto sospeso* se elaboró con cartas redactadas por víctimas de la opresión durante la Segunda Guerra Mundial y es una obra que le da renombre internacional. Esta connotación política se encuentra igualmente en *La fabbrica illuminata* (1964), para soprano, coro y cinta magnética, que denuncia las pésimas condiciones de los obreros en las fábricas de aquellos años, en particular de la "ItaSIder" de Génova donde el propio Nono grabó en su banda magnética los ruidos de las máquinas que usó para la composición de la pieza; *Ricorda cosa ti hanno fatto ad Auschwitz* (1966); *Non consumiamo Marx* (1969), *Ein Gespenst geht um in der Welt* (1971), *Siamo la gioventù del Vietnam* (1973), y el famoso *Al gran sole carico d'amore -En el brillante sol cargado de amor-* (1975). Nono igualmente musicó textos poéticos de autores como Giuseppe Ungaretti, Cesare Pavese, Pablo Neruda, Paul Éluard y Federico García Lorca. Escribe una obra dedicada a él: *Epitafio para F. G. Lorca* –para voz recitante, cantante y orquesta- (1951). A partir de 1954, experimentó un creciente interés hacia la música electrónica. Sus primeras composiciones incluyeron un trabajo sobre banda magnética que data de los años 1960, con *Omaggio a Vedova*, para banda magnética en 1960 e *Intolleranza 1960* para solistas, coro sobre banda magnética y orquesta en 1961; *Encuentros* (1961) –para 24 instrumentos-. Después de 1980, Nono trabajó en *Experimentalstudio der Heinrich Strobel-Stiftung des Südwestfunks* en Friburgo de Brisgovia donde se vuelve hacia la música electrónica en directo o aleatoria. Se

interesó en particular por las propiedades del SONIDO en sí mismo. Este nuevo enfoque se tradujo en obras como *Quando Stanno Morendo. Diario polacco n° 2* (1982), *Guai ai gelidi mostri* (1983), *Omaggio a György Kurtág* (1983) y con esplendor en su última ópera *Prometeo. Tragedia dell'ascolto* (1984).

Las necesidades rítmicas de la música tonal habían sido satisfechas con las siete figuras tradicionales y algunos valores irregulares. Paulatinamente, el uso de éstos se fue haciendo mayor hasta convertirse en valores irracionales. Es Stravinsky quien, al romper con la simetría y periodicidad rítmica, provoca la necesidad de estos nuevos valores. La música dodecafónica abunda también en valores irregulares, pero es la música multiserie la que rompe totalmente los lazos con el pasado exigiendo tales precisiones rítmicas al intérprete que éste no podrá ejecutar la obra.

Así pues, el multiserie –serie pensada rítmica, dinámica, tímbrica y melódicamente– rompe por completo los esquemas rítmicos tradicionales, extendiendo el principio de la serie dodecafónica. Originó pocos signos gráficos, pero sus grandes dificultades de ejecución llevaron, en una bifurcación de caminos, a la música aleatoria y a la electrónica, que sí abundan en nuevos signos.

Una de las características visuales de la música serial es la ausencia de pentagrama allí donde antes se escribían sobre éste los SILENCIOS. Es sobre todo la escuela italiana quien adoptó este reemplazo del silencio por el blanco del papel; posteriormente los compositores aleatorios hicieron suyo el procedimiento.

The image shows a musical score for Luigi Nono's "Sarà dolce tacere". It consists of two systems of staves. The first system has six staves, and the second system has five staves. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings (p, mp, pp). There are also some text annotations like "b c" and "u u" under the staves. The score is numbered 28, 124, 125, 126, 127, and 128. On the right side, there is a vertical text "GIUDECCA 13 APRILE 1960".

Luigi Nono: "Sarà dolce tacere", canto para ocho solistas sobre texto de Cesar Pavese "La terra e la morte", obra dedicada a Bruno Maderna.

HENRYK M. GÓRECKI (Polonia, 1933-2010),

En "Génesis II, Canti Strumentali" para 15 instrumentistas, de Henryk Mikolai Gorecki, aparecen algunos de los siguientes signos:



trémolo rápido



trémolo más lento



elegir "a piacere" entre las notas indicadas antes y repetirlas irregularmente



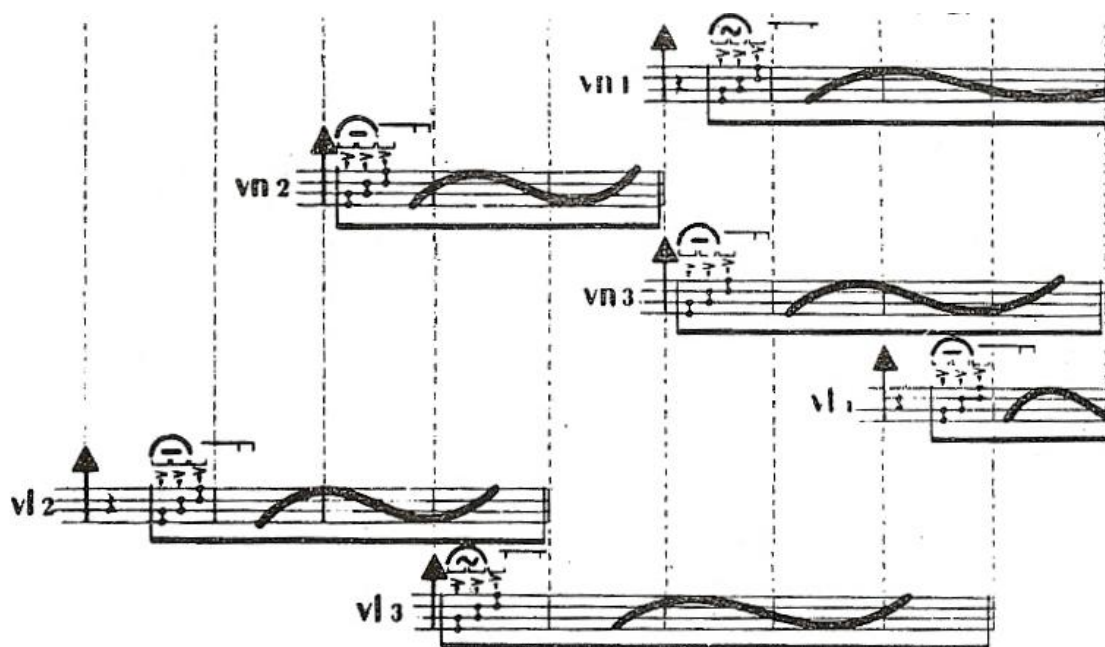
duración de las notas tan cortas como sea posible



duración de las notas libres e irregulares



valores de las notas en sucesiones libres e irregulares.



Henryk Mikolai Gorecki: "Genesis II, Canti Strumentali"

En 1912 el compositor norteamericano Henry Conwell -1897-1965- introduce un nuevo efecto musical: BLOQUE SONORO. Este efecto se produce en el piano tocando varias teclas simultáneamente, con la palma de la mano, con las puntas de los dedos, con el puño, con el antebrazo, con el antebrazo y la palma o con un dispositivo especial.

Cada autor resuelve de manera diferente el problema gráfico del bloque sonoro, pues en la notación tradicional no había ningún signo para representarlo.



Con el antebrazo.



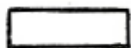
Tone-cluster. Tocar teclas blancas y negras con el puño



Tone-cluster. Tocar teclas blancas y negras con el antebrazo



Cluster con el antebrazo



Golpear con la palma el teclado, o con los nudillos. Se elegirán libremente los sonidos



Golpear con el puño en el registro más agudo o más grave del piano



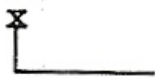
Tocar todos los semitonos entre estos sonidos



Bloque sonoro



Apoyar los dos antebrazos sobre las teclas sin producir sonido, la línea ondulada indica el levantamiento sucesivo de las teclas



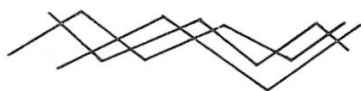
Golpear con la palma las cuerdas del piano



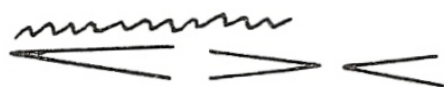
Apoyar todas las teclas comprendidas entre esos extremos y luego ir soltándolas poco a poco (sin pedal)



Para las cuerdas. Pocos sonidos, ir aumentando y luego disminuyendo



Los ejecutantes deben silbar (con los labios) diseños irregulares en glissando lentos



Tremolar y frotar irregularmente con escobillas. (Platillos y gongs)



Glissando por movimiento contrario con ambas manos lo más rápido posible en zonas cada vez más amplias hacia el agudo. (Vibráfono)



Golpear con dos barras de madera que abarquen todas las notas cromáticas entre los sonidos indicados. (Vibráfono)

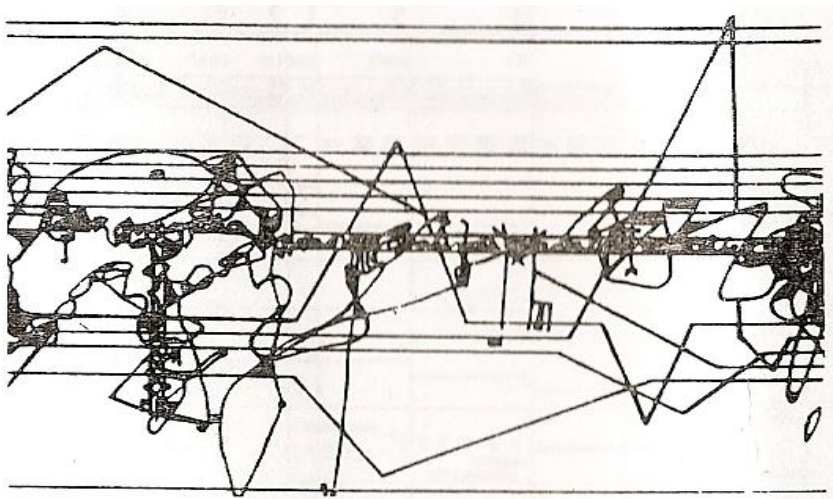
En la Notación Musical Aleatoria en el siglo XX, hay que hablar de otra de las aportaciones que la grafía hizo en este siglo. Se trata de un signo musical que hasta el momento era desconocido: el dibujo.

En sus *Five piano pieces for David Tudor*, para voz y piano, Sylvano Busotti (Italia - 1931) emplea esta nueva notación del dibujo, otorgándole parámetros musicales y combinándola con la grafía tradicional de pentagramas y claves; su obra está

inusualmente anotada y a menudo, plantea problemas especiales en la interpretación por razones evidentes a partir de las imágenes.

Obras: *Cinco piezas de piano para David Tudor* (1959), *ópera Lorenzaccio* (1968)...

La realización sonora que estos diseños puedan engendrar queda en manos del pianista. La aleatoriedad es tan grande, que podemos pensar en una verdadera creación, no la del compositor sino del pianista. Esta grafía, “insegura e incierta”, hará que el pianista cada vez que haga una nueva ejecución, aún siendo un mismo intérprete, cree una nueva partitura.



Sylvano Bussotti: "Five Piano Pieces for David Tudor". Pieza Nº4. Fragmento

ALDO CLEMENTI -1925-2011-, compositor italiano nacido en Catania, alumno de A. Sangiorgi, y éste de A. Schönberg en Viena, por el que entra en contacto con la música de la Segunda Escuela de Viena y el dodecafonismo. De 1955 a 1962 frecuenta los “Ferienkurse” de Darmstad, donde interpretará algunas de sus obras como *Triplum*

(1960) para flauta, oboe y clarinete, y para la radio de Hamburgo a el ciclo *Das neue Werk* (*Cantata* según un texto de Calderón de la Barca, 1954). En 1950 trabaja para el “Estudio di Fonología Musicale” de la Radiotelevisión italiana de Milán, *Collage* (1961), acción musical realizada en Roma, espectáculo con material visual de Archille Perilli; *Informel 2* (1962) para 15 ejecutantes; *Collage 2* (1962), música electrónica..., *Fantasia su Roberto Fabbriciani* (1980-81) para flauta y cinta magnética.

Obtiene la cátedra de Teoría Musical en la Facultad de Letras de la Universidad de Bolonia, impartiendo cursos y seminarios de composición en instituciones italianas y extranjeras. Recibe entre otros el Premio *Dams Festival* de 2005 de Bolonia por el conjunto de su carrera.

Después de su primer período próximo a la Segunda Escuela de Viena, hacia los años cincuenta se acerca al Estructuralismo, momento en el que frecuenta los famosos cursos de Darmstad. Es emblemático su interés por las artes visuales, formando parte de ambientes artísticos-pictóricos como el grupo *Forma I*. En la década de los sesenta Clementi produce obras como *el Ciclo de los Informel*, piezas como *Varianti*, y el ciclo de los *Reticoli*, con un denso contrapunto cromático; en *Varianti A* (1964) para coro mixto y orquesta ha utilizado 144 partes reales y viene a constituir un continuo multiestrato, en el que la voz singular es anulada en una gran mezcla sonora o textura en continuo movimiento; por estos motivos, el lenguaje musical de Clementi se relaciona a veces con los *Drippings* de Jackson Pollock (*drip* = *gotear*. *Técnica pictórica característica de la Acción-painting, una de las modalidades de la pintura abstracta*. Tiene

cierto paralelismo con la escritura automática surrealista) o con los *móviles* de Alexander Calder. En los años 1970 Clementi evoluciona su lenguaje utilizando materiales siempre poco diatónicos incluso provenientes de obras del pasado; se ve en el uso frecuente del tema Bach y de melodías de corales, prestando siempre una “mayor atención” al mantenimiento de la “verticalidad armónica”.

Típico de su producción madura es el uso constante del *rallentando* aplicado a la repetición cíclica de un mismo material, casi como queriendo hacer una suerte de “ingrandimiento” progresivo de los artificios contrapuntísticos, revelando en modo más explícito su intrínseco funcionamiento.

Su música es habitualmente interpretada y radiotransmitida en Italia y en el extranjero, como la ópera *Carillon* (1992) para la *Biennale di Venezia* y encargos institucionales como los del Teatro Scala de Milán.

4.4. PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL: LA VANGUARDIA AMERICANA, EXPRESIONISMO ABSTRACTO O ESCUELA DE NUEVA YORK. INDETERMINACIÓN Y APERTURA EN LA MÚSICA, LAS CIENCIAS Y OTRAS ARTES.

La indeterminación musical en el siglo XX. Desde un punto de vista etimológico, aleatorio viene del latín “aleatorius”, y “alea” proviene del griego “kybeia”, palabra con

la que se designaban los juegos de azar, especialmente el de los dados. También significa inseguro e incierto, por depender del juego de azar. Será, pues, la casualidad quien determine el hecho aleatorio, es decir, la música aleatoria, de la que hay que aclarar que al referirse a esta corriente de composición, siempre tratará de una aleatoriedad controlada.

El panorama de la música de la postguerra mundial se caracteriza por la presencia de dos vanguardias: por un lado, encontramos la vanguardia europea, como ya hemos visto, y por otro lado, la vanguardia americana. En ambas la indeterminación y la apertura forman un bucle.

La vanguardia americana: música indeterminada en el siglo XX. El panorama de la música norteamericana de postguerra se caracteriza, al menos desde principios de los años sesenta, por dos tendencias fundamentales que implican antítesis u oposición: por una parte, la racionalización del proceso de composición mediante el empleo del serialismo; por otra, el rechazo de un principio estructural y la sustitución del mismo por la indeterminación y la contingencia. La creciente expansión de los medios de comunicación ha incrementado notablemente el proceso osmótico de fusión e intercambio entre estilos y géneros distintos acentuando de este modo, sobre todo en los años sesenta, la natural tendencia ecléctica del arte americano.

En el extremo opuesto de la hiperdeterminación serial de Babbitt y del modalismo dodecafónico de Perle se sitúa la figura de John Cage -Los Angeles, 1912-, quien,

proponiéndose como alternativa al poswebernismo europeo, ha influido de forma determinante en la Nueva Música americana y, en cierta medida, en la europea de la década posterior.

En la experimentación musical americana, la concepción del término “alea” considera la indeterminación no como un medio sino como el fin de la composición, no como una técnica sino como una POÉTICA, como un Modelo de Comportamiento que afecta a todo el *modus operandi* del compositor. La música se degrada, pasando a ser un mero acontecimiento sonoro, ajeto a todo contexto, involuntaria repetición del gesto. La obra dejará de identificarse, como sucederá con los postweberianos -vanguardia europea-, con la elección preliminar de los materiales que la componen; por el contrario, pasan a tener su proyecto basado no sólo en la pura intencionalidad del autor, sino también en otros términos como son un conjunto de las normas operativas predispuestas “en vacío” y destinadas a colmarse de materiales de cualquier proveniencia, *collage* de acontecimientos abierto al azar existencial.

El principal exponente de la vanguardia americana, expresionismo abstracto o Escuela de Nueva York: JOHN CAGE y alumnos como Christian Wolf, Morton Feldman y Early Brown. Este último, a partir de los años sesenta dedica parte de su música a los happenings, como ocurrirá con A. Kaprow. Y otros compositores que les preceden: C. Ives, A. Copland, H. Partch, precedentes de la Escuela de Nueva York; A. Schonberg o S. Wolpe, procedentes de la vanguardia europea, o J. Tenney, que aplica a la música la teoría de la gestalt y la psicología cognitiva junto a L. Polansky y J. Cage.

4.4.1. MÚSICOS COMPOSITORES E INNOVADORES EN EXPERIMENTACIÓN MUSICAL: ESCUELA DE NUEVA YORK: S. WOLPE, J. TENNEY, EARLE BROWN

Músicos contemporáneos que influyen en la vanguardia musical del s .XX.

CHARLES IVES, compositor de música clásica de gran transcendencia internacional.

Obras: *Las preguntas sin respuesta para orquesta y Sonata Concord para piano*. En 1922 publica *114 Songs*, contiene canciones artísticas de su adolescencia y juventud y canciones disonantes como *The Majority*. Compuso la sinfonía *La pregunta sin respuesta* (1908), escrita para una combinación inusual de trompeta, cuatro flautas y cuarteto de cuerda, convirtiéndose en su estilo personal. Ha inspirado a pintores como Eduardo Paolozzi.

AARON COPLAND, compositor neoyorkino, pianista y director de orquesta. Su obra está influenciada por el impresionismo y especialmente por I. Stravinsky, destacó en composición clásica y de cine estadounidense junto a George Gershwin. En 1917 inició sus estudios de armonía y contrapunto con Robin Goldmark. Imparte clases de música contemporánea en la universidad de Harvard y en Berkshire Music Center. Obras: "*What to Listen For in Music*" (1939), *-Cómo escuchar música, 2005-* , *Our New Music* (1941) reeditado en 1968 con el título *The New Music: 1900-1960*, y *Music and Imagination* (1952).

HARRY PARTCH, compositor estadounidense e inventor de instrumentos, y uno de los primeros compositores del siglo XX en utilizar la escala microtonal. Sus obras están escritas la mayoría para instrumentos que él mismo construía. Muere en 1974.

Vive en poblaciones pequeñas de Arizona, Nuevo México y creció escuchando canciones en chino, español y en lenguas indias. Su primer instrumento fue el monófono, conocido más tarde como “viola adaptada”. En 1949 publica *Genesis of a Music*, reflexión sobre su propia música, con artículos sobre teoría musical y diseño de instrumentos, texto fundamental sobre teoría musical de microtonalismo; en él expone su concepto de corporeidad: la fusión de todas las formas artísticas en un único cuerpo. Es famoso por su escala de 43 tonos –aunque utilizó en su obras otras muchas escalas-, considerado uno de los autores más significativos del siglo XX. se definía a sí mismo como *un pseudomúsico-filósofo dentro de una carpintería*. Instrumentos adaptados: viola adaptada, guitarra adaptada, armonio modificado que llamó Ptolomeo en honor a los estudios de C. Ptolomeo sobre la escala musical. Desde 1999 su colección de instrumentos está en Harry Partck Instru. de la Monclair State University de N. Jersey.

STEFAN WOLPE -Berlín, 1902 – N. York, 1972-. Pasa gran parte de su vida en Estados Unidos. Estudia composición con F. Schreker y F. Busoni, frecuentó la escuela de arte la Bahuaus, fundada en 1919, y a los dadaístas, musicando el poema “Anne Blume” - para Ana Flor- de K. Schwitters en 1919, considerado como la parodia de un poema de amor, un emblema del caos y la locura de la época, precedente de un nuevo lenguaje

poético. Está escrito en “Estilo Dadaísta” utilizando perspectivas múltiples, fragmentos de otros textos y elementos absurdistas para mimetizar el estado fragmentado del narrador o artista formando un bucle en temas amorosos, políticos, económicos o militares, publicado como *Anne Blume, Dichtulgen – Ana Blume, poesía-*.

S. Wolpe escribió música atonal entre 1929-33, utilizando el dodecafonismo de A. Schönberg. Convencido de la función social de la música escribió obras para los sindicatos obreros y para grupos de teatro de su país... Tuvo que huir y exiliarse durante la Segunda Guerra Mundial. Viaja a Palestina y en 1938 se traslada a Nueva York. Es aquí donde se relaciona en la década de los cincuenta con pintores del expresionismo abstracto. A partir de 1952 dirige el departamento de música de Black Mountain College, Las composiciones de este período son dodecafónicas, diatónicas, construidas a partir de escalas musicales árabes, regresando a Darmstadt en los cursos de verano. Entre sus alumnos: Morton Feldman, Ralph Shapey, David Tudor y Ch. Wuorinen.

JAMES TENNEY, compositor estadounidense e influyente teórico de la música en la escuela expresionista neoyorkina, nacido en 1934. Estudió composición con Chou Wen-Chung (Yantai, China, 1923), emigrado a EEUU en 1946. Estudia teoría de la información con L. Hiller, pionero en la composición de música por ordenador, en el que en el proceso aparecen acciones predecibles y elementos aleatorios o de azar, composición indeterminada, basada en la Teoría Matemática Ergódica -una transformación que preserva la medida en un espacio medible, se dice que es ergódico si todo

conjunto medible que es invariante bajo la transformación T tiene la medida 0 ó 1-. Tenney compone *Analógica # 1: Noise (1961)* y *Collage Nº 1 (1961)*, mediante el muestreo de una manipulación musical. En 1967 realiza un taller para un grupo de compositores y artistas Fluxus. Steve Reich, Nam June Paik, Dick Higgins, Jackson Mac Low, Phil Corner, Alison Knowles y Max Neuhaus. Una asimilación gradual de las ideas de John Cage influyó considerablemente en el desarrollo de su música en la década de 1960. A esto se añadió un interés en la afinación y en la serie armónica, evidente en su primera obra orquestal *Clang* de 1972. Un interés que ha continuado desarrollándose durante el resto de su vida. Actúa con J. Cage y H. Partch en conciertos y performances. La mayoría de las obras de madurez de Tenney posteriores a 1964 son piezas instrumentales, de combinaciones no convencionales como *Grisalde (1975)* para viola, violonchelo y contrabajo; *Puente (1984)* para dos pianos en un sistema de afinación microtonal.

Tenney escribió *Meta (+) Hodos (1994)*, una de las primeras aplicaciones de la teoría de la Gestalt y la ciencia cognitiva a la música; *Hierarchical temporal gestalt perception in music : a metric space model* La percepción temporal y jerárquica de la música: un modelo de espacio métrico, con Larry Polansky y J. Cage; *Teoría de la Armonía* (1983), la mayor exposición de sus teorías sobre el espacio armónico, y *Studies for player piano - Estudios para piano-* (1985). La revista académica *Perspectivas de Nueva Música (1987)* acogió la música de Tenney, y la revista *Contemporary Music Review (2008)* –Reino Unido-, dedicó un número completo a su música; fue uno de los cuatro intérpretes del *Steve Reich Pendulum*

Music, el 27 de mayo de 1969, representada en el Museo Whitney de Arte Americano.

Los otros tres intérpretes fueron Michael Snow , Richard Serra y Bruce Nauman .

EARLE BROWN (1926-2002), compositor estadounidense que estableció sus propios sistemas formales y de notación. Fue creador de la forma abierta, un estilo de construcción musical que ha influido en muchos compositores. Tras haberse visto atraído por los principios de composición sobre bases matemáticas del ruso-americano Joseph Schillinger (1895-1943); empieza a componer, influido por el “action painting” de Pollock y los “móviles” de Calder, partituras legibles en cualquier sentido del folio, *People* (1946). Un tipo bastante parecido de “apertura” de la partitura caracteriza las *Available Forms I* (1961), para 18 instrumentos, y *II* (1962), transcripción para gran orquesta y dos directores: cada página de las seis que componen la partitura contiene cuatro o cinco “acontecimientos” cuya elección y combinaciones están al arbitrio del director. La indeterminación guiada y la concepción especial del tiempo son los principios cageanos que aparecen con mayor frecuencia en las obras de sus tres discípulos más directos. Sin embargo, en los años sesenta, toma una especial relevancia el *happening*, es decir, el teatro en el que las acciones se producen sencillamente sin justificaciones psicológicas o de otra naturaleza, y el encuentro de artes diferentes –música, pintura, escultura, mímica, cine- en un único organismo escénico provienen directamente de un precepto de Cage según el cual “la acción importante es teatral”, la música –separación imaginaria del oído respecto de los otros sentidos- no existe, inclusive e intencionalmente carente de intencionalidad.

4.4.2. NÚCLEO EXPERIMENTAL: INDETERMINACIÓN, APERTURA E INNOVACIÓN EN LA COMPOSICIÓN MUSICAL COMO OBRA ABIERTA: ARTE MUSICAL: SONIDO. Y ARTE VISUAL: DIBUJO. JOHN CAGE Y ALLAN KAPROW

Sonido, silencio y quietud: El compositor tendrá frente a él no solamente el campo concreto del sonido, sino el campo concreto del tiempo. El “fotograma” o fracción de segundo pasará a ser probablemente la unidad básica de medida del tiempo. *Donde quiera que estemos, lo que oímos es en su mayor parte ruido. Cuando lo oímos nos molesta. Cuando lo escuchamos, lo encontramos fascinante. Es necesario llevar a cabo experimentos, golpeando cualquier cosa –cazuelas de latón cuencos, tuberías de hierro...-, cualquier cosa que caiga en nuestras manos. No sólo golpear, sino frotar, hacer sonidos de cualquier forma posible. (Cage, J., El futuro de la música. Credo y silencio. 2002: 220-222).*

Al principio íbamos en pos de lo que podríamos llamar una belleza imaginaria, un proceso de vacío básico en el que surgen muy pocas cosas [...] Y entonces, cuando de verdad nos pusimos a trabajar, se produjo una especie de avalancha que no se correspondía del todo con aquella belleza que nos parecía debía ser el objetivo. ¿Hacia dónde vamos entonces? [...] Bueno, lo que hacemos es ir directos hacia adelante; porque allí encontramos, sin duda, una revelación. No tenía ni idea de que esto iba a pasar. Me imaginaba que ocurriría algo distinto. Las ideas son una cosa y lo que sucede otra. (Silencio, From Experimental Comoposition, Experimental Art. En Silencio, 2008).

JOHN MILTON CAGE -Los Ángeles, 1912- Nueva York, 1992-, compositor, teórico musical, escritor y pintor, representante del expresionismo abstracto americano o Escuela de

Nueva York, pionero en la indeterminación musical, la música electroacústica y el uso no estándar de instrumentos musicales –como el piano arreglado-; una de las figuras más destacadas de la vanguardia musical, considerado como el compositor más influyente en el siglo XX, jugando también un papel decisivo en la danza moderna. En 1928 asiste al Pomona College en Claremont, donde estudió la obra de artistas como Marcel Duchamp con el profesor J. Pijoan, la obra del escritor J. Joyce a través de D. Sample, del filósofo A. Coomaraswamy, quienes influyen en él profundamente. En un viaje por Europa se identifica con la música de compositores contemporáneos como I. Stravinsky y P. Hindmith... y finalmente, conoce la música de J. Sebastian Bach que estudia y experimenta. Creó sus primeras composiciones utilizando densas fórmulas matemáticas en Capri y en Mallorca. Durante su estancia en Sevilla se inicia en el teatro. Expresa: “la multiplicidad de los acontecimientos visuales y sonoros simultáneos todos van juntos en la propia experiencia y la producción de goce”, lo que va a definir su intencionalidad teatral. En 1941 trabaja como pianista y compositor en la universidad de Chicago de donde partiría en 1942 a la ciudad de N. York, reuniéndose con el pintor Max Ernest y con artistas como P. Modrian, A. Breton, J. Pollock, Marcel Duchamp, y otros muchos artistas llegados a USA procedentes de Europa debido fundamentalmente a las dos guerras europeas. Experimenta una creciente desilusión con la idea de la música como medio de comunicación: el público rara vez aceptaba su trabajo y el propio Cage también tenía problemas para entender la música de sus colegas, en ocasiones la llamaban inventor, en lugar de músico o

compositor. Hemos de recordar que era hijo de madre periodista y de padre inventor, John Milton, —a veces idealista en contra de las normas científicas como de la teoría del campo electrostático del universo-. Enseñó a su hijo “si alguien dice no puedo, que muestre lo que puede hacer”. En 1946 colabora con Gita Sarabhai, un músico indio que llevó a estudiar música occidental; a cambio éste le enseña música y filosofía india, realizando así las primeras obras inspiradas en conceptos indígenas *Sonatas e interludios para piano preparado*, y *Cuarteto de cuerda en cuatro partes*. En 1951 Wolf presenta a Cage una copia del *I Ching*, un texto clásico chino que describe un sistema de símbolos para identificar el orden en eventos fortuitos. Es comúnmente utilizado para la adivinación, pero para él se convierte en una herramienta para componer piezas musicales; se utiliza de la misma manera que para la adivinación. Para Cage esto significa: Imitar a la naturaleza en su forma de funcionamiento. Su interés de por vida en el sonido y su experimentación culminó en un enfoque que produjo obras en las que los sonidos estaban libres de la voluntad del compositor.

Cuando escucho lo que llamamos música me parece que alguien está hablando y hablando de sus sentimientos o sobre sus ideas de relaciones, pero cuando escucho el tráfico, el ruido del tráfico aquí en la sexta avenida por ejemplo, yo no tengo la sensación de que alguien está hablando. Tengo la sensación de que el sonido está actuando y me encanta la actividad del sonido... Yo no necesito sonido para hablar conmigo (Concierto, 1990). Influenciado por la cultura china, el libro de adivinación *I Ching* abrió nuevas posibilidades en este campo para él. Las primeras composiciones

en este nuevo enfoque fueron: *Imaginary Landscap nº 4* con doce receptores de radio y *Música de cambios* para piano. *I Ching* en adivinación consiste en obtener un hexagrama por generación aleatoria –como lanzar monedas-, después de leer el capítulo relacionado con el hexagrama. Utilizó “un sistema de cartas” –junto con proporciones anidadas- en la obra para piano *Música de cambios* (1951), aquí el material se selecciona de los gráficos como resultado de utilizar para la composición el *I Ching*. Ha creado otras obras mediante la aplicación de operaciones de oportunidad, con el *I Ching* de cartas estelares: *Atlas eclipticalis* (1982) y una serie de cajas de pintura: *Estudios australes* (1965), *Freeman Studies* (1977-90) y *Boreales Studies* (1978). Sus estudios son extremadamente difíciles de realizar por una característica determinada por los puntos de vista sociales y políticos de Cage: la dificultad sería asegurar que “una actuación demostraría que lo imposible no es imposible”, siendo esta la respuesta que da Cage a la idea de la solución de los problemas políticos y sociales del mundo, expuestos por Henry David Thoreau. En otras obras como *La armonía de Mayne* (1978), basada en otros compositores como Bercher, y *Himnos y variaciones* (1979), Cage presenta la estructura rítmica de los originales llenándolos con tonos determinados mediante procedimientos aleatorios o simplemente reemplazando algunas parcelas originales. A una serie de trabajos los llama *números piezas*. Hace uso de franjas horarias, la puntuación se compone de breves fragmentos con indicaciones de cuando comenzar y cuando acabar. Ejemplo, desde cualquier

lugar, entre 1'15'' y 1'45'' y para cualquier lugar, de 2'00'' a 2'30''(citado por R. Kostelanetz, 2003).

Cage menciona un modelo de trabajo para el estudio del universo que su padre había construido; los científicos que lo vieron no pudieron explicar cómo funcionaba. El método de uso del I Ching de Cage estaba lejos de ser simple azar, los procedimientos variaron de composición a composición y eran por lo general, complejas. Por ejemplo, en el caso de *Imitación barato*, las preguntas exactas que le hicieron al *I Ching* fueron las siguientes: ¿Cuál de los siete modos, si tomamos como modos a siete escalas que comienzan en notas blancas y el resto son notas blancas, ¿qué es lo que estoy usando?, ¿Cuál de las doce posible cromáticas transposiciones estoy utilizando?. Por esta frase para la cual se aplicará la transposición de este modo, ¿qué nota estoy utilizando, una de las siete ha de imitar la nota que Satié escribía? En *Studes Astrales* el procedimiento compositivo consistía en colocar una banda transparente en el mapa de estrellas; la identificación de campos y la transferencia al papel; se pedía a continuación al *I Ching* cuál de estos campos se mantienen y cuál de ellos ha de convertirse en parte de los agregados –acordes–; los agregados fueron seleccionados de una tabla de unos 550 agregados posibles, elaborada previamente.

Superposiciones en forma de collage de composiciones diversas como *Atlas Eclipticalis* (1962), proveniente de la transcripción en sonidos de cartas astronómicas, para 86 partes instrumentales, que obviamente se pueden interpretar en su totalidad, en parte

y con cualquier duración y combinación instrumental que puede unirse a *Winter music*, *Un solo para voz* (1958) y a *Cartridge music* (1960).

Variaciones I (1958) presenta su interpretación con seis cuadrados transparentes, uno con puntos de diferentes tamaños, cinco con cinco líneas de intersección. El artista combina los cuadrados y la línea de los usos y los puntos como un sistema de coordendas, en el que las líneas son ejes de diversas características de los sonidos, como la frecuencia más baja, estructura armónica simple... Algunas de las partituras gráficas de Cage, por ejemplo *Concierto para piano y orquesta*, *Gontana mix* –ambas de 1958- presentan la interpretación con dificultades similares; sin embargo, en otras obras de la misma época se componen solo de instrucciones de texto. La puntuación de 0', 00'' (de 1962, también conocida como 4'34'' N° 2), se compone de una sola frase: “*En una situación siempre con la máxima aplicación realizar una acción disciplinada*”; *Musicircus* (1967) sólo invita a los artistas intérpretes y ejecutantes a jugar juntos. Los primeros *Musicircus* presentaron varios artistas y grupos en un gran espacio que eran todos para iniciar y detener la reproducción en dos períodos de tiempo determinados, con instrucciones sobre cuándo jugar de forma individual o en grupos dentro de estos dos períodos.

El resultado fue una superposición masa de muchas músicas diferentes en la parte superior de uno al otro tal como se determina por la distribución de probabilidad, la producción de un evento con una sensación específicamente teatral. Muchos *musicircus* se han realizado con posterioridad y siguen realizándose incluso después de

la muerte de Cage. Este concepto de circo es importante para Cage durante toda su vida y aparece con fuerza en piezas como *Roaratorio, un circo irlandés sobre Finnegans Wake* (1979), una representación de muchos niveles de sonido tanto de su texto *de la escritura por la segunda vez Finnegans Wake* grabaciones musicales y de campo tradicionales hechas por Irlanda. La pieza se basa en James Joyce en su famosa novela *Finnegans Wake*, que fue uno de los libros favoritos de Cage. Esta obra de J. Joyce, va a servir de modelo en varias obras más de Cage. *Finnegans Wake* es una novela cómica notable por su estilo experimental y uno de los libros más difíciles de la literatura inglesa, que según algunos críticos busca recrear experiencias oníricas de gran magnitud en el empleo de recursos lingüísticos como el monólogo interior, alusiones literarias..., su trama es poco ortodoxa no lineal en un texto fragmentado que continua la línea inconclusa del final, definiendo la obra como un ciclo sin fin. Expertos como S. Beckett y D. Phillips Verene relacionan esta estructura con el texto de Giambattista Vico, titulado “Principios de la ciencia nueva”. A. Burgess considera la novela como una gran misión cósmica; A. Blom considera *Finnegans* la obra maestra de Joyce, añadiendo *si alguna vez el mérito estético volviese nuevamente a definir el canon, Finnegans Wake estaría tan cerca como nuestro caos podría llegar a estarlo de las alturas de Shakespeare y Dante*. A pesar de que sobre ella se ejerció una crítica feroz entre los intelectuales de la época como en su día expresó S. de Beauvoir.

La preferencia de Cage por los procedimientos aleatorios y la idea de la improvisación es aclarada en *Infantil de Tree* (1975) y *Ramas* (1976). Se pide a los artistas utilizar, por

ejemplo plantas como el cactus, tomándolo como la estructura para la composición de una pieza musical en la que aparecen distintas opciones; es así como ocurre a la hora de producir música [los artistas no tienen conocimiento de los instrumentos, esto forma también parte de la improvisación]. En *Entradas* (1977), en la experimentación los artistas juegan con grandes caracolas llenas de agua, que inclinan cuidadosamente varias veces hasta que consigan formar una burbuja en el interior de la cascada de agua que hay, en la que se produce un sonido. Sin embargo, es imposible predecir cuando esto va a ocurrir. Los artistas tuvieron que continuar y continuar inclinando las conchas. El resultado final fue dictado por la casualidad.

J. CAGE EN LAS ARTES PLÁSTICAS VISUALES. Comenzó a pintar en su juventud. Su primer proyecto visual *Sin querer decir nada acerca de Marcel* (1969) consta de dos litografías y un grupo de plexigrams: serigrafía sobre plexiglás (paneles). Los paneles y litografías consisten en fragmentos de palabras en diferentes tipos de letras, todas gobernadas por operaciones aleatorias (Nicholls, 2002). *Sin Parts* (1978), creada a partir de instrucciones anotadas y se basa en varias combinaciones de dibujos de H. D. Thoreau. *Seven Diari die*, se ajusta a una estructura estricta desarrollando y utilizando operaciones aleatorias -azar-; *Señales* (1978), basada en los dibujos de Thoreau, pero con la novedad de que van acompañados de informes.

Serie de grabados: *Los cambios y desapariciones*, *La superficie*, *Déreau*. En 1983 empezó a utilizar diversos materiales no convencionales en sus creaciones plásticas como relleno de algodón, espuma, piedras... para crear sus obras visuales. De 1988 a

1990 produce acuarelas. Trabajó con el compositor y director de cine Henning Lohner, quien produce y dirige la película *Blanco y negro. One* (1973) consiste en una tonalidad -negro, blanco- de imágenes al azar, determinando un juego con luces eléctricas, se estrenó en Alemania (Colonia) acompañada de la presentación en vivo de la pieza *103* para orquesta. John Cage, activo conferenciante y escritor en varios de sus libros recoge conferencias, escritos, charlas sencillas, diseños experimentales, estructuras rítmicas, mesóticos... como en *el Silencio* (1961), *Conferencia sobre nada* (1949). Gran amante de la naturaleza, cofundador de la Sociedad micológica de Nueva York, y su colección de micología se encuentra en la biblioteca McHenry en la Universidad de California, Santa Cruz.

Famoso por su composición *4'33''* (1952), en *Música Experimental* (1957) escribió: la música es una obra sin sentido, una afirmación de la vida, no es un intento de poner orden en el caos, ni de proponer mejoras en la creación, sino simplemente una manera de despertar a la misma vida que estamos viviendo.

Aceptación e influencia de las obras “pre-azar” de Cage. Principalmente piezas musicales de la década de 1940 como *Sonatas e Interludios* (1949). La adopción que hace Cage de las operaciones aleatorias en 1951 le costó varias amistades que generó numerosas críticas por parte de sus compañeros compositores. Boulez lo criticó por la adopción de una filosofía de teñido con el orientalismo que ocultaba una debilidad básica de la técnica compositiva. Prominentes críticos del serialismo, como el compositor griego Iannis Xenakis fue igualmente hostil hacia Cage con la adopción

de azar en la música que consideraba un abuso de lenguaje y una derogación del compositor. En el artículo publicado por el profesor y teórico musical Michael Steinberg, *Tradición y Responsabilidad*, criticó la música de la vanguardia, en general y el auge de la música sin compromiso social que aumenta la separación entre el compositor y el público, y representa otra forma de desviación de la tradición, así como la crítica a la famosa obra de Cage – *Silencio 4'33''*-, y a sus *Paisajes* - de una docena de receptores de radio- de poco interés musical, pero de enorme importancia histórica porque representan una acción: la abdicación completa de la energía del artista. Reflejo según Cage de su participación en la cultura zen.

La posición estética de Cage fue criticada también por el escritor y crítico Douglas Kahn. En su libro *El sonido o ruido del agua que encarna las artes, Noise, Water, Meat: A History of Sound in the Arts (1999)*, Kahn reconoció la influencia de Cage en la cultura, pero señaló que uno de los efectos centrales de las técnicas de silenciamiento en Cage fue un silencio respecto a lo social –o eso parece-. Aunque gran parte del trabajo de Cage como su obra *Music of changes* sigue siendo controvertido, su influencia en innumerables compositores, artistas y escritores es notable. A pesar de las críticas de autores como Boulez, Stockhausen y Xenakis, sin embargo, todos han adoptado procedimientos aleatorios en algunas de sus obras. Otros compositores que han adoptado procedimientos aleatorios en sus obras son Witold Lutoslawski, Mauricio Kagel ... La música en la que la composición se deja al azar fue denominada *Aleatoric Music*, término popularizado por Pierre Boulez, influenciado

por el trabajo de Cage con técnicas extendidas, abiertas e indeterminadas, experimentación en estructuras rítmicas por su interés en el sonido, influyendo en: Earle Brown , Morton Feldman y Christian Wolff , y otros compositores americanos, como Monte Young , Terry Riley , Steve Reich , y Philip Glass , y en los compositores de la escuela experimental Inglesa: Michael Parsons , Christopher Hobbs , John White , Gavin Bryars y en el compositor japonés Tōru Takemitsu, en artistas de rock como Sonic Youth, en el compositor y guitarrista de rock y jazz Frank Zappa, en la música electrónica, en el expresionista abstracto de Robert Rauschenberg, ayudando a introducir diseño y sonido en sus ideas para las artes plásticas visuales.

Un proyecto de 2012 para el centenario del nacimiento de Cage, titulado *Sobre el Silencio: Homenaje a Cage*, constaba de 13 obras creadas por compositores de todo el mundo, como: Kasia Glowicka , Adrian Knight y Henry Vega, siendo cada 4 minutos y 33 segundos de duración de obra de Cage, *Silencio 4'33 "* en tres movimientos. El programa fue financiado por la Fundación para las Tecnologías Emergentes y Artes (Laura Kuhn y el John Cage Trust, 2012). En su homenaje participa la Bill T. Jones con una representación de danza en honor a Cage - *Arnie Zane Dance Company*- (2012), realizando una pieza de música y danza llamada *Historia / Time*, inspirándose en la obra *"indeterminación (1958)* de Cage. T. Jones, imitando a Cage se sentó solo en el escenario, leyó en voz alta una serie de historias de un minuto.

The Cage Colection, Manuscritos Música de J. Cage, en la Biblioteca pública d Nueva York, contiene la mayor parte de los manuscritos musicales y otros materiales del

compositor, incluyendo dibujos, hojas de trabajo, realizaciones y obras inacabadas. Otras colecciones especiales y archivos como los del departamento de la Universidad de Wesleyan Olin Library 's en Middletown, Connecticut contienen manuscritos, entrevistas, cartas de admirador y documentos efímeros, catálogos de exposiciones, una colección de libros, series de carteles, objetos, exposiciones, tarjetas postales y folletos de conferencias y otros eventos. Y en The Cage Colección John en la Universidad de Northwestern en Illinois contiene correspondencia del compositor.

Experimentación: Espacio y tecnología, un paisaje de lo postmoderno. La experiencia de la cámara anecoica vino a ser para Cage un momento “fundacional”. El material crudo de la anécdota de la cámara es que Cage entró en ese entorno “insonoro”, del cual se han suprimido tecnológicamente todos los ecos, y que procedió, en cierto modo, a desafiar la tecnología por medio de su capacidad auditiva, logrando oír al cabo de un rato dos sonidos distintos: la circulación de la sangre en su cuerpo y su sistema nervioso en pleno funcionamiento. Aun cuando la interpretación de estos sonidos pudiera aparecer exagerada, dando al evento los tintes de un hecho crucial por todo lo que dijo acerca de lo vivido, por cómo lo puso a su servicio. A medida que fue contando y volvió a contar la anécdota, lo esencial era que en un espacio del cual se ha expulsado todo sonido uno aún sigue oyendo algo a pesar de todo –sonidos que no hace uno intencionalmente-, sonidos que no busca uno, por lo cual esos sonidos no están regidos por la intencionalidad, transfiriendo esta revelación a las concepciones en constante evolución de su obra, Cage desató una crítica sumamente clara de la

intencionalidad –marcada sobre todo por su agudeza conceptual y su dominio de la retórica-, relativizando de una manera asombrosa la primacía que desde antaño tenía el tiempo o la estructura rítmica en la composición y con ese modelo extraordinario de espacio cerrado, el espacio de la cámara anecoica, en tanto “arquitectura tecnológica” que determina un modelo de disciplina de la experiencia auditiva que se desarrolla en el tiempo, Cage encontró una tábula rasa –técnica, tabla rasa-, en blanco para escribir, y que su trabajo en el campo de la composición siguiera adelante. El valor del evento que tuvo lugar en la Cámara Anecoica consiste en que dio fisicidad al espacio sonoro, dio tangibilidad a lo no intencional, y de manera más crucial incluso sirvió para preguntar estas nuevas premisas teóricas bajo el auspicio de la tecnología.

Experiencia de sonido.- Uno de los aspectos críticos en el planteamiento de Cage es que el compositor tenía una experiencia del sonido que no era capaz de identificar en el acto. En toda esta anécdota no es un mero detalle que se remitiese a lo dictaminado por el ingeniero de Harvard. Esa es la explicación de un experto sobre el sonido en condiciones insonoras que Cage iba a emplear para autorizar sus siguientes planteamientos. Este entorno sonoro –en el que el silencio es puntuado por un sonido incidental- comienza a configurar los espacios estructurados que Cage generó exhaustivamente en *Music of Changes* lo que daría lugar a las composiciones *Imaginary Landscape Nº 4* (1951) y *4'33''* (1952).

Según G. Brecht (1958) que en cierto momento Cage consiguió una oposición entre sonido y silencio, pero tras la experiencia de la cámara anecoica, con los agudos del ruido del sistema nervioso y los bajos de la circulación sanguínea concluyó que el silencio era algo inexistente.

Para Cage el régimen combinado de experiencia musical y saber acumulado había limitado lo que podía componer hasta extremos asfixiantes. Abogó en cambio por escuchar en vez de conformar el sonido por medio de la interpretación: considera que lo más sabio es abrir las orejas de inmediato y oír un sonido antes de pensar que uno tiene la ocasión de convertirlo en algo lógico, abstracto o simbólico (Cage, citado en J. Pritchett, 1993).

Otra forma de expresarlo sería que es preciso escuchar antes de que el sonido se convierta en lo que Foucault llamaría “discurso”, la anécdota de la cámara anecoica, a un nivel muy concreto, un nivel micro, ayudó a Cage a teorizar la manera de resolver las oposiciones de contrarios en el pensamiento musical, incluidas aquellas con las que el mismo había luchado y a justificar sus realizaciones. La estructura rítmica era la última aplicación significativa y convencional que Cage permitió operar en su música. Si la cámara es un entorno en el que lo principal es el sonido, su grueso y palpable espacio físico se materializa como una especie de contraposición al dominio del sonido entre los compositores, lo cual le permitió “redefinir” la organización del sonido como parte de un campo espacial de mayores dimensiones. Pritchett explica que las técnicas

concurrentes en el azar liberaron a Cage de la forma musical, permitiéndole identificarse con una nueva idea del espacio infinito y describe *Music of Changes* como algo que genera “una espaciosidad – espaciar, Heidegger- y un aislamiento en los eventos individuales en el tiempo y añade que en las décadas siguientes Cage se iba a dedicar a hallar métodos compositivos que pusieran a su disposición aún más espacios. En *Imaginary landscape Nº 4 (1951)* trata de plasmar este espacio sonoro nuevo y desubjetivado por medio de la tecnología. Los instrumentos” que se emplean en la pieza musical son doce radios operadas por 24 intérpretes –dos en cada uno: uno en la sintonía, otro en el volumen-. El gesto que lleva a cabo esta pieza es tan asombroso como el vaciado de la intención compositiva que creó el marco de la posterior *pieza musical 4’33’’*. Frente al formidable “doce” en la dodecafonía de Schoenberg, Cage planteó la organización tecnológica del sonido por medio de doce radios exactamente. Cage escribe: *Es pues, posible hacer una composición musical cuya continuidad esté libre de memoria y gustos personales (psicología⁹ y también de la literatura y “tradiciones” del arte. Los sonidos penetran en el espacio tiempo centrados en sí mismos sin la traba de tener que rendir servicios a una abstracción: sus trescientos sesenta grados de circunferencia libres para un juego infinito de interpretación. Los juicios de valor no entran en la naturaleza de este trabajo en lo que se refiere a la composición, a la interpretación o a la escucha... un “error” no viene al caso, pues cualquier cosa que ocurre es auténtica*”. Cage empleó la pieza para dar una nueva forma a lo imprevisible que iba introduciendo en el acto de componer. F. Jameson al

definir la postmodernidad señaló que “las artes más temporales” y la emergencia de hondas relaciones con la “tecnología”; diagnosticó nuevos tipos de síntesis o de relaciones sintagmáticas en las artes temporales: si postmodernidad = fusión, se puede detectar una relación más positiva que restaura la debida tensión a la propia noción de las diferencias. Este nuevo modo de relación por medio de la diferencia, puede llegar a ser una nueva y original manera de pensar, percibir y componer música.

Azar, indeterminación y multiplicidad:

El concepto de azar es el que ha adquirido mayor resonancia en el legado de Cage; no obstante, a pesar de que ha sido motivo de innovación habitual desde hace prácticamente medio siglo entre los historiadores de arte, las ideas de Cage sobre el azar han seguido siendo un territorio cuya escasa exploración dentro de la disciplina hasta la fecha resulta sorprendente. En efecto, con algunas contadas excepciones, los historiadores del arte tienden a restar importancia a la exploración del azar que Cage llevó a cabo, tachándola si acaso de revivir el dadaísmo anterior a la Segunda Guerra Mundial o como una fuente de conflicto no reconocida como tal, que enfrentaría por un lado la decidida aprobación de las operaciones de azar que manifestó en repetidas ocasiones el compositor y por otro, los medios sumamente rigurosos a través de los cuales las lleva a efecto. Es irónico, pero es precisamente la propia ausencia de especialidad con que se ha abordado el concepto azar lo que permite esta abundancia y amplitud de citas que permite a la literatura especializada de la historia del arte

cuando se ocupa de los happenings y de fluxus, ya que la práctica totalidad de artistas que ejercieron en el marco de estos movimientos tuvieron muy en cuenta el azar. Tanto si son elogiosas como si resultan despectivas, estas generaciones contrastan abiertamente no sólo con la especialidad de las operaciones de azar que Cage llevó a cabo, sino también con la infinidad de maneras en que las recibieron y procesaron otros artistas, en particular los que tomaron parte en los cursos que impartió Cage sobre “Composición” y “Composición experimental” dentro de las actividades lectivas de la New School For Social Rescheard, de 1956 a 1960.

Sobre el concepto de experimentación, sugerido por Cage “la palabra experimental” es apta siempre que se entienda no como la descripción de un acto que luego será juzgado en términos de éxito o fracaso, sino simplemente como un acto cuyo resultado es desconocido (Cage, 1995).

Música indeterminada. Aquellas obras musicales abiertas porque contienen elementos de indeterminación, componentes musicales que por intención del compositor los decide en el momento de la actuación el intérprete o artista para lograr lo que se espera de la pieza musical que se está interpretando. En un principio Cage es reacio a utilizarlo, pero finalmente lo acoge y le inspira para desarrollar la idea de la no intención en la música y sí el azar. Utilizaría para tal fin el libro de adivinación *I Ching*. La indeterminación en la música se corresponde con ideas musicales que no están del todo perfiladas y en las que el intérprete tiene amplio poder de decisión. Aunque la

indeterminación se asocia a mucha de la música del siglo XX, especialmente la segunda mitad, no es algo exclusivo ni de esta época ni de esta cultura en particular.

La indeterminación es una cualidad de la música que siempre ha estado presente. La podemos encontrar en los preludios sin melodía del barroco, en las cadencias de los conciertos clásicos. De hecho está presente en casi toda la música. El intérprete siempre tiene en su mano el tiempo real al interpretar la obra, la gama de matices, el timbre, la expresión... eso es lo realmente interesante de la música, la parte interpretativa, de modo que podríamos decir que sin indeterminación no es posible la interpretación.

Un ejemplo de ello lo encontramos en la música electroacústica, donde el resultado es fijado y repetido siempre de manera igual o en los estudios para piano mecánico de Colon Nancarrow. Siendo estrictos hay un parámetro que siempre incluye un leve nivel de indeterminación: la sala, el equipo de reproducción utilizado o la colocación del mismo. Si la indeterminación ha formado parte de la música de todos los tiempos –en el barroco la música indeterminada estaba relacionada con ciertos tipos de improvisación como los preludios sin medida, en el clasicismo por la fantasía libre y los caprichos...-, ¿por qué la rechaza gran parte del público en la música de nuestro tiempo?

A. Kaprow alumno y, posteriormente, compañero de J. Cage en New School of Social Research de Nueva York, el más famoso de los artistas asiduos del happening,

describió la “implicación en el azar” como algo que no era lo más importante, así como tampoco era una de las cualidades más extendidas que informaban el nuevo género de la performance artística, dándole más bien la calificación de elemento “problemático”. No puede ser más idónea la elección del adjetivo por parte de Kaprow si se tiene en cuenta el amplio abanico de opciones que los alumnos de Cage adoptaron; rechazaron las enseñanzas del compositor respecto del azar y la indeterminación. Kaprow rechazó en gran medida las estrictas restricciones con que Cage ponía en práctica las operaciones de azar, optando a favor de la “Intuición” y el legado del expresionismo abstracto emparentado con la filosofía existencialista de Harold Rosenberg.

Hacia 1966 Kaprow terminó por rechazar plenamente las operaciones de azar, optando por un enfoque que denominó “Cambio”, a partir del “seguimiento de la intuición y la sensatez”, “dependiente de la experiencia humana”.

A. Hansen y D. Higgins concebían la visión existencial con riesgo de autoría, incorporando una “Concepción”, la “Action Painting” de A. Pollock en lo que podría denominarse “Action Music” o Action Theater. Hansen escribe una serie de piezas caóticas *Hall Street Happening* (1961); Higgins transformó el interés de Cage por el azar en la palabra francesa “hasard” = riesgo, peligro, que exploró en numerosas composiciones como *Dance Music* Nº 17 (1962), cuya partitura dice escuetamente: igitaj, igitaj, igitaj, igitaj, igitaj.

La Cámara Anecoica de la Universidad de Harvard -Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos-, célebre a inicios de los años cincuenta, visitada por el compositor estadounidense John Cage. Uniendo esta con otras experiencias, Cage compuso la que quizá sea también su obra más conocida, *4'33''*; se dice que nació por la imposibilidad de Cage -y de cualquiera de nosotros- de saber verdadera y empíricamente qué es el silencio absoluto. Cuando Cage salió de la cámara, comentaría al respecto con el ingeniero que se encontraba a cargo de ésta que dentro los sonidos habían persistido a pesar de todo, uno agudo y uno bajo, los cuales resultaron ser su sistema nervioso y su circulación sanguínea (L. Solomon 1998).

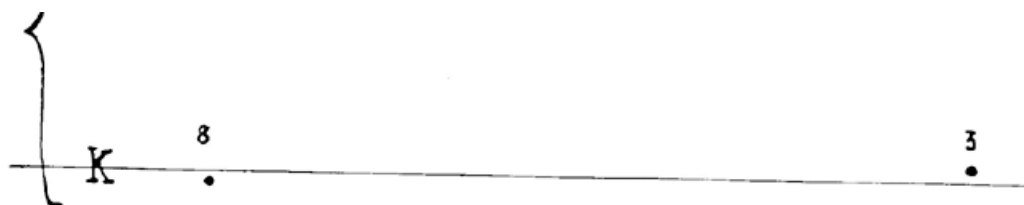
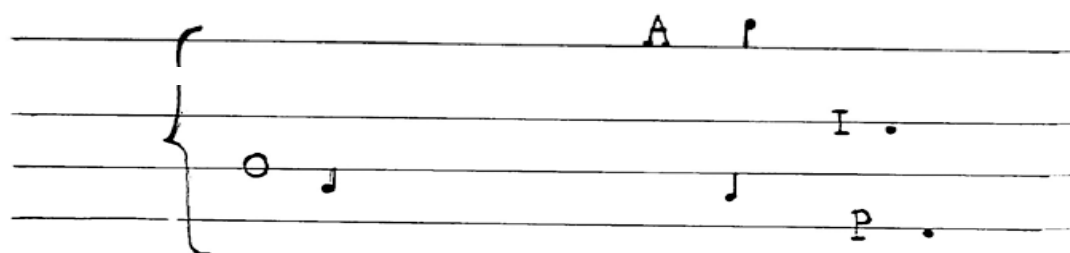
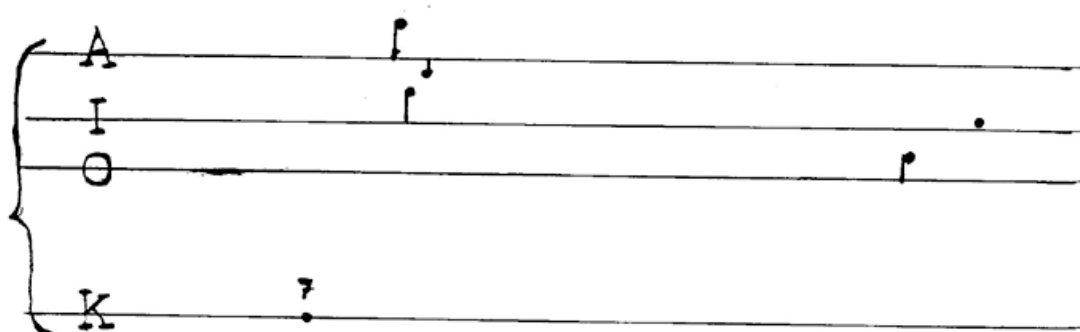
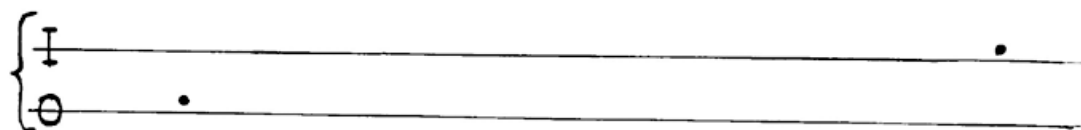
Experiencia de J. Cage en la Cámara Anecoide.- Cámara anecoica o anecoide, una sala para absorber en su totalidad las reflexiones producidas por ondas acústicas o electromagnéticas en cualquiera de las superficies que la conforman -suelo, techo y paredes laterales-. A su vez, la cámara se encuentra aislada del exterior de cualquier fuente de ruido o influencia sonora externa.

La combinación de estos dos factores implica que la sala emule las condiciones acústicas que se darían en un campo libre, ajeno a cualquier tipo de efecto o influencia de la habitación fruto de dichas reflexiones.

El sonido es una onda que transmite energía mecánica a través de un medio material como un gas, un líquido o un objeto sólido. De este modo, cuando una onda acústica incide sobre una superficie, la onda es reflejada y/o absorbida por dicha superficie. En

la naturaleza, este fenómeno se produce en cualquier entorno, salvo en el vacío, donde el sonido no se puede transmitir. En cualquier medio a través del cual se propague el sonido, tienen lugar la reflexión y la absorción. Fruto de la reflexión ocurren diversos fenómenos como la reverberación y el eco. La sala anecoica está diseñada para reducir, en la medida de lo posible, la reflexión del sonido: las cámaras anecoicas están aisladas del exterior y constan de unas paredes recubiertas con cuñas en forma de pirámide con la base apoyada sobre la pared -entre otras disposiciones-, construidas con materiales que absorben el sonido y aumentan la dispersión o difusión del escaso sonido que no es absorbido. Algunos ejemplos de estos materiales son la fibra de vidrio o ciertas espumas...

JOHN CAGE
TV Köln



JOHN CAGE: TV Köln.

¿Una partitura gráfica puede o debe ser interpretada como un código notacional lingüístico?. La respuesta como sugiere N. Goodman (1976) no podría ser valorada como tal si entendemos que un código notacional lingüístico debe poseer una articulación sintáctica y semántica estrechamente definida; pero si aceptamos que dicha articulación puede ser ABIERTA y que los márgenes de organización sintáctica y definición semántica pueden por ello, ser replanteados en cada acto de interpretación, entonces no vemos dificultad alguna en aceptar que, a pesar de su inespecificidad sintáctica y semántica, también la música escrita con signos gráficos puede ser aceptada como un código notacional lingüístico. Un ejemplo de tal caso sería la obra de John Cage *T.V. Köln*. La partitura aporta signos de un contenido semántico tan abierto e indiferenciado que el campo de las ejecuciones que la representan se vuelve, indudablemente, infinito. Nótese cómo la obra, escrita en 1958, consiste en una sola página con unos signos explicados en una hoja de instrucciones que precede a la partitura. En estas instrucciones se explica que los cuatro sistemas de que consta la obra -marcados cada uno de ellos con un corchete- tienen la misma duración, pero no se indica cuál, por lo que la obra, de entrada, podría tener cualquier duración. Por otra parte, el significado de los signos es sumamente abierto, y los márgenes de su interpretación amplísimos. A cada línea le corresponde un sonido distinto:

P= ruido sobre cualquier zona del piano -interior o exterior-

I= ruido en el interior del piano

O= ruido sobre la superficie externa del piano

K= sonido sobre el teclado -el número acompañante se refiere al número de teclas que han de ser percutidas-

A= ruido libre -generado por cualquier fuente Sonora-

En este caso nos referimos a la posibilidad del reconocimiento de una obra a partir de su correspondiente partitura, al margen de las habituales diferencias interpretativas propias de cada ejecución. Por más que el papel del ejecutante posibilite lecturas diversas de un mismo signo, cualquier oyente puede reconocer a la escucha una interpretación de la *Sonata Claro de luna* de Beethoven. Sin embargo, ciertas partituras del siglo XX (el caso más extremo sería 4'33'' de John Cage) no posibilitan su reconocimiento desde la escucha, dada la ambigüedad de los signos empleados.

La posición de la nota con respecto a la línea sugiere una altura, duración o amplitud relativa que cada intérprete entenderá de modo personal. En realidad, Cage sugiere más bien acciones que acontecimientos musicales, otorgando, además, gran importancia al silencio. Se trata de un claro ejemplo de partitura gráfica donde los signos poseen un contenido semántico enormemente abierto e indiferenciado.

Está claro que, en un cierto sentido, cualquier partitura puede ser interpretada de muchos modos distintos, pero el margen de diferenciación es lo suficientemente estrecho como para que cualquier oído mínimamente experto pueda afirmar qué ejecuciones corresponden a la partitura y cuáles no, mientras que tal diferenciación puede volverse verdaderamente difícil, aun en conocedores expertos de un código musical, ante obras gráficas como la anteriormente citada, T.V. Köln.

Principios estético-musicales en la innovación y experimentación de John Cage:

Alumno de A. Schoenberg, la lectura en su juventud de un libro marcará su vida: “La transformación de la naturaleza en arte”, de Ananda Coomaraswamy.

Fue a partir de ese momento cuando el joven músico se iniciará en el estudio de la filosofía zen. Pero, ¿qué fue lo que atrajo la atención de Cage en el pensamiento zen?

Desde los primeros años de su producción, John Cage estuvo persuadido de que la música en occidente se estaba “perdiendo algo”. Limitada a una concepción estrecha y uniforme del concepto “sonido musical”, que obliga a despreciar una enorme riqueza de posibilidades sonoras por ser consideradas despectivamente “ruidos”, y siendo también infravalorado el valor significativo del silencio, la música europea, desde el punto de vista cagiano, exigía ser renovada. Para Cage cualquier fuente sonora es, potencialmente, un sonido musical, o, dicho de un modo más exacto, *puede ser escuchada* como tal. De ahí que desde muy temprano sus obras fueran objeto de polémica, como su *Living Room Music*, para percusión y cuarteto de hablantes, donde los únicos *instrumentos* que se precisan durante la pieza son todos los objetos de un salón susceptibles de ser percutidos, como, por ejemplo, un mueble, una ventana, una pared, un libro o un periódico. Resulta inevitable establecer relaciones entre las concepciones artísticas de John Cage y las de Marcel Duchamp. Del mismo modo que el primero elevó a la categoría de “música” sonidos procedentes de nuestra vida cotidiana, Duchamp tomó elementos cotidianos para *obligarnos* a contemplarlos como objetos artísticos. La famosa *Rueda de bicicleta* de 1913 -en 1916 decidió Duchamp

llamar a los objetos cotidianos “ready made”-, es un buen ejemplo de ello. Comentaría, me gusta mirarla, lo mismo que me gusta ver las llamas en la chimenea. Lo importante, pues, no es tanto la creación o manipulación física de un objeto como el proceso de *una elección* que obliga al contemplador a *cambiar su mirada* ante el objeto elegido. El arte de Cage y Duchamp se basa en una *descontextualización* de los objetos sonoros o físicos, que posibilita una auténtica *desviación de sentido*. Es, una vez más, la crisis de la representación, evidenciada de un modo dramático por dadaístas y surrealistas.

Ready made de Marcel Duchamp alcanzó su mayor celebridad con la *Fuente*, presentada por su autor bajo la firma de R. Mutt en la Sociedad de Artistas Independientes creada en Nueva York en 1916. El comité organizador no quiso exponer la obra por entender que “no se trataba de una obra de arte”. La obra recibió críticas de muy diversa índole, su autor consiguió encender los debates sobre la naturaleza artística. Como ha explicado Simón Marchán: con la *Fuente* se inicia una pérdida del origen respecto a lo que en el mundo artístico se entendía por la identidad tradicional o moderna de la obra artística an aras del *proceso* de transfiguración. Fruto de un gesto arbitrario o de la provocación, es irrelevante si la ha hecho o no con sus manos, la “intencionalidad” del artista denota que el “acto creativo”.

También John Cage empleó objetos encontrados en algunas de sus obras, como en *Third Construction*, de 1941, obra en la que, además de una gran variedad de instrumentos de percusión, emplea conchas y latas como elementos de generación

sonora. El compositor acepta la validez de cualquier ruido como elemento potencialmente musical. Pero no sólo defendió la necesidad de escuchar el ruido como fenómeno musical. Aún quiso ir más allá pues “rechazar los sonidos musicales y aceptar los ruidos, forma parte todavía de un prejuicio.” De este modo, John Cage trabajó por superar sus propios prejuicios: abandonó los sonidos musicales que habían sido utilizados por la mente y empezó a componer con ruidos. Pasado un tiempo se dio cuenta de que podía escuchar los antiguos sonidos como escuchaba los ruidos, es decir, no intelectualizados. Este nuevo modo de percibir el sonido revolucionó los principios más antiguos del lenguaje musical. Se trata de un verdadero giro antropológico: el sujeto creador no debe mediatizar la materia musical (C. Pardo, 2001). De este modo, la importancia va desplazándose del objeto al sujeto. La reflexión no se sitúa tanto en el terreno de la obra como en el espacio de la percepción. En las obras cagianas el objeto ya no es lo fundamental de la composición, lo fundamental es la “idea”. Veremos, en referencia a la estética de Boulez, la importancia que el compositor francés concede a la “idea” -el sistema debe conjugarse con “la idea” a menos que se quiera correr el riesgo de caer en una cierta “esterilidad”-, pero hay que matizar que la “idea cagiana” se relaciona más con el “sentido”, mientras que la “idea bouleziana” está ligada a los aspectos subjetivos de la creación que todo compositor desarrolla (o debería desarrollar) al margen del sistema, por riguroso que éste sea. Así pues, Cage emplea el término “idea” en la misma línea que lo hace M. Noll al afirmar que la historia del arte ha estado dominada por el objeto, (...) el logro aparente del

objeto era lo que determinaba en lo inmediato el logro artístico. La idea siempre permaneció más o menos en la sombra. Podemos decir de la música de John Cage que su más íntimo deseo fue “hacer de la vida un arte”. Puesto que todo puede ser percibido –escuchado– como obra artística (M. Noll, *La computadora digital como medio creativo* (1967), citado en S. Marchan, *Del arte objetual al arte de concepto*, 1986: 388). A este respecto resulta de particular interés las reflexiones que F. E. Sparshott (1997) expone sobre la música de John Cage: la ruptura con el tradicional concepto *ritual* de concierto; el fin de la *hegemonía* de las concepciones artísticas del creador, y la asunción de que *cualquier* hecho acústico es potencialmente un sonido musical. Así, es posible alcanzar una auténtica “estética de la existencia” donde arte y vida se confunden. Foucault habla, incluso, de un “arte de la existencia” donde el objetivo último sería “constituirse a uno mismo como el artífice de la belleza de su propia vida”. Considera Vostell: “La vida puede ser arte y el arte puede ser vida”. Si reflexionamos sobre el hecho de que, a pesar de su intento por interpretar como artística cualquier actividad cotidiana, tanto en el happening como en el fluxus “el espectador tiene que someterse a las reglas del juego del correspondiente artista”, así que la identificación entre creador y espectador es, por lo general, una utopía.

Pero sí podemos afirmar que la música de Cage se ha sumergido por los mares de esa ilusión, enfrentándose, por ello, a un auténtico “grado cero” del lenguaje: Y cero para Cage es ir a las cosas mismas; atenderlas y escarbarlas con curiosidad sin fin: liberar el alma de las cosas (...) sonándolas.

En ese “grado cero” donde lo cotidiano aspira a ser contemplado como arte se inicia una indiferenciación cuya consecuencia última es, como diría Menke, la estetización difusa o generalizada. El riesgo es que de la conmutabilidad o permutabilidad sónica se llegue al nihilismo de los signos. La hiperestetización puede conducir a la indiferencia artística, lo cual plantea una nueva cuestión a la aspiración cagiana de vincular arte y vida. Un día, el músico Christian Wolff llevó a Cage el libro de oráculos chinos *I Ching* en una traducción inglesa publicada bajo el nombre *The Book of Change*. Tras meses de estudio, Cage llegó a la conclusión de que lo que nos enseña ante todo el *I Ching* es la aceptación. El azar supone el abandono de toda intención. Por ello, como explica C. Pardo, el azar cagiano ha de interpretarse como “un rechazo a un mundo de conexiones realizadas siguiendo una causalidad”. Se trata, entre otras cosas, del abandono de una concepción romántica que defiende la individualidad del genio creador.

Pero si el “contenido” musical de las obras cagianas es fruto de operaciones azarosas, la forma es también el resultado de un proceso aleatorio que, la mayor parte de las veces, implica no sólo al creador sino también al intérprete. Una vez que Cage obtiene el material musical de partida a través de operaciones azarosas como la consulta de un oráculo, transcribe el resultado en la partitura, pero la notación, como volveremos a ver en el tercer capítulo, es con frecuencia extremadamente ambigua debido a su densidad semántica, de manera que la pieza permite infinitas lecturas cuyo margen de variación radica en parte en la definición última del contenido y la forma. Este modo

de proceder no es, en realidad, enteramente nuevo. Como considera Eco el desarrollo de la sensibilidad contemporánea ha ido, en cambio, acentuando poco a poco la aspiración a un tipo de obra de arte que, cada vez más consciente de la posibilidad de diversas 'lecturas', se plantea como estímulo para una libre interpretación orientada sólo en sus rasgos esenciales. Ya en las poéticas del simbolismo francés (...) puede verse que la intención del poeta consiste en producir, es cierto, una obra definida, pero para estimular un máximo de apertura (...) La 'sugestión' simbolista trata de favorecer no tanto la recepción de un significado concreto cuanto un esquema general de significado, una estela de significados posibles. La postura de Cage es, desde luego, más radical, pues esa "estela de significados posibles" es habitualmente mucho más amplia y diversificada.

Tal es el caso de la obra de Cage *T. V. Köln*, donde la apertura de significados adquiere una gran radicalidad. Es posible decir que el contenido de esa pieza es muy ambiguo, pero es insuficiente decir que lo es su forma, pues en realidad está prácticamente sin definir. La obra podría durar un minuto o una hora, o quizás un día entero, o... Es el caso de una obra artística cuyo grado de apertura ha alcanzado el máximo nivel.

La notación que deja, por sus cualidades propias, algún parámetro sin definir, suele denominarse "indeterminada". A este respecto, resulta de un enorme interés la conferencia que John Cage pronunció en la escuela de Darmstadt (Alemania) en septiembre de 1958 bajo el título "Indeterminación" 148, en la cual explica que este concepto no es, en realidad, algo exclusivo del siglo XX, pues es posible encontrar

distintos grados de “indeterminación” en obras clásicas. El ejemplo con el que Cage inicia su conferencia es *El arte de la fuga* de Bach, en el que no está especificada la instrumentación, de modo que el intérprete o los intérpretes podrían optar por elegir un mundo tímbrico pertinente a la fecha de creación de la obra, como es el caso de las transcripciones de Schoenberg o Webern o, como considera Cage, seguir sin más los dictados del subconsciente, o buscar deliberadamente cualquier resultado arbitrario. En este mismo artículo expone otros ejemplos de indeterminación referidos a obras propias y a obras de otros compositores contemporáneos como Morton Feldman, Earle Brown o Christian Wolff, de manera que su lectura resulta fundamental para clarificar el concepto musical de “indeterminación”.

Volveremos a tratar sobre la experiencia auditiva de los procesos indeterminados, que no siempre generaron los frutos esperados, pues ahí donde la indeterminación es el núcleo de la composición, acecha el fantasma de la indiferencia. Como afirma Henry Pousseur: Por una parte, era posible llevar hasta el final el intento de *indeterminación*, punto al que lógicamente se puede conducir toda tendencia a la asimetría integral, pero entonces se aproximaban cada vez más a una *impotencia formadora* total, puesto que la indeterminación no es otra cosa que una falta de determinación, es decir, de rasgos capaces de distinguir a unas cosas de otras y *determinarlas* en su especificidad. La indeterminación es igual que la indiferencia ya que si eliminamos toda distinción definitoria, no queda más que un vacío indiferente.

Con la complementariedad “en una proporción correcta” entre determinismo e indeterminismo es posible conseguir una obra capaz de interesar a un oyente atento. La cuestión es cómo saber dónde está esa “proporción correcta”. No obstante, los modos de escucha pueden ser tan diversos que resulta aventurado afirmar qué elementos garantizan el interés de un oyente, por atento que sea. Pero, además de la posible indiferenciación que provoque una escritura indeterminada desde el punto de vista del contenido musical, queda aún otra cuestión por tratar: la definición de la forma, la cual, en manos de Cage, se vuelve también “indeterminada” o, como ha sido llamada por Umberto Eco, abierta. El significado de apertura formal es abordado por U. Eco en su famoso libro *Obra abierta* (1962).

La obra abierta consiste, según Eco: no en un mensaje concluso y definido, no en una forma organizada unívocamente, sino en una posibilidad de varias organizaciones confiadas a la iniciativa del intérprete, y se presentan, por consiguiente, no como obras terminadas que piden ser revividas y comprendidas en una dirección estructural dada, sino como obras ‘abiertas’ que son llevadas a su término por el intérprete en el mismo momento en que las goza estéticamente. Aunque toda obra, como sugiere J. Joyce, es, en algún sentido, *work in progress*, la apertura de la que habla Eco es mucho más evidente, pues, “no puede afirmarse a sí misma sin mentira como algo cerrado, acabado”. Apoyado en la validez de un horizonte creativo infinito, reclama la necesidad de una coparticipación en el proceso creativo que incluya al intérprete e

incluso, en ocasiones, al espectador –en A. Kaprow participante-. Se trata de “una estética del límite” que “tiene en el límite el espacio de su fundamento”.

El arte musical camina entre la matemática y el azar:

Resulta evidente la oposición conceptual entre la pretensión omniestructural del planteamiento serial y el antiformalismo de la música aleatoria. Ambos extremos sirven para ampliar las fronteras de las antiguas formas artísticas para proponer otros modos de formar, otras posibles configuraciones de lo real, descubriendo, por un lado, el carácter poético de las formas geometrizantes, y, por otro, viendo las posibilidades formales de lo informe. De este modo, el campo de posibilidades de la creación artística ha crecido, en el tercer cuarto del siglo XX, mucho más que en los dos siglos anteriores. El arte musical camina entre la matemática y el azar y el artista sabe que forma y contenido no son ya conceptos cerrados sino campos inmensos de caminos posibles donde toda iniciativa ocupa su lugar. Como ya sabemos el “lenguaje serial” exige un nuevo modo de escucha; es en este punto donde se acerca en gran medida al lenguaje aleatorio, ha llegado ahora el momento de confirmar este presupuesto: la apertura de la música de Cage requiere una percepción nueva tanto por parte del intérprete como por parte del receptor, ambos participan en la acción-artística. También en esto la música aleatoria se asemeja a otras formas de arte, como el happening. Así que en medio de esa pluralidad, de ese laberinto complejo que son las poéticas musicales de la segunda mitad del siglo XX, el oyente se siente a veces

perdido. Si el arte es una forma de “crear mundos” el oyente de hoy tiene tantos a su disposición que ¿puede saber por cuál de ellos transitar?.

ARTE EXPERIMENTAL: SONIDO MUSICAL Y ARTES PLÁSTICAS VISUALES EN ALLAN KAPROW

A. KAPROW (1927-2006), artista estadounidense, pionero en establecer los conceptos de performance, ha pasado a la historia por sus textos escritos que son hitos en la historia del arte. Respecto al sonido y las artes plásticas visuales Kaprow (2007) expresaría:

Que el módulo lunar LM constituye un esfuerzo superior a todos los esfuerzos escultóricos contemporáneos;

Que la retransmisión del intercambio verbal entre el Manned Spacecraft Center de Houston y los astronautas del Apolo XI fue más rico que cualquier forma de poesía musical;

Que dichos intercambios, con todas sus distorsiones del sonido, pitidos e interrupciones de comunicación, también superaron a la música electrónica que podemos escuchar en las salas de conciertos;

Que los movimientos aleatorios de los compradores casi en trance, de los supermercados poseen mayor dinamismo que cualquier coreografía de danza moderna;

Que el polvo de debajo de las camas y los desperdicios de los vertederos industriales resultan ser ejemplos más convincentes que la reciente oleada de exposiciones que exponen residuos desperdigados por el suelo;

Que los rastros de vapor –los garabatos estáticos y multicolores- que dejan en el cielo las pruebas con misiles no son igualables por los artistas que actualmente se dedican a explorar el medio gaseoso;

Que el teatro que está teniendo lugar en el sudeste asiático – la guerra en Vietnan- o el juicio de los ocho en Chicago-, aún tratándose de sucesos indefendibles representan las mejores formas de teatro posibles;

Que..., etc..., el arte No-arte es más arte que el arte Arte.

Kaprow sigue comentando al respecto: el No - arte es aquello que aún no ha sido aceptado como arte, pero ha captado la atención de un artista con tal posibilidad en mente. Todos los ejemplos citados anteriormente son reclamos de arte. Hoy día es algo muy sencillo de hacer. Un retrato cubista de 1910, antes de ser etiquetado como aberración mental podría ser un cuadro. Los partidarios de esta opción han decidido operar fuera del dominio de las convenciones sociales. Conceptualistas como J. Kosuth, artistas que trabajan con sonidos fortuitos como Max Neuhaus... Wolf Vostll.

En ocasiones el anti-arte se confunde con el no-arte, pero este es propio del dadá, habiendo sido introducido astutamente para poner en crítica los valores convencionales y provocar respuestas éticas y estéticas positivas. Sin embargo, el no

arte no alberga tal intención, y la intención forma parte de cualquier sentimiento o situación que deliberadamente pretende su marco de actuación.

John Cage imparte clases en la New School of Social Research de Nueva York, a las que asiste A. Kaprow, trabajando éste en una tesis sobre P. Modrian a mediados de los cincuenta- eran los años del Expresionismo Abstracto, de la pintura “All- Over” y de la acción-; fue entonces cuando comienza a realizar “Action-Collage”. La pintura es utilizada como cola con todo tipo de materiales. Kaprow adopta el collage no como técnica, sino como método, permitiéndole así reunir elementos heterogéneos y liberando LA IDEA DE COMPOSICIÓN ARMÓNICA. Con los “ensamblajes” que incorpora la tercera dimensión, y los “ambientes donde el espectador habita” –con toda clase de SONIDOS. Su obra es el resultado personal de la síntesis del trabajo de dos figuras relevantes y dispares. J. Cage en la música experimental y J. Pollock en la pintura experimental, con su pintura abstracta o dripping característica de la Action-Painting. El legado de Pollock influye en todos los artistas de su generación. Al colocar la tela en el suelo y pintar moviéndose alrededor, incluso fuera de ella, Pollock traspasa la frontera entre el espacio artístico y el espacio real. En la perspectiva no predomina lo focal -como en el Renacimiento-, sino que es reflexiva -dos focos-, y multifocal. En Kaprow el espacio real = vida real, para las artes en todas sus facetas, sus palabras parecen hoy, una profecía cumplida: *Tal como le veo nos dejó en el punto en que debemos preocuparnos e incluso deslumbrarnos por el espacio y los objetos de nuestra vida cotidiana, sean nuestros cuerpos, ropas, habitaciones o, si hace falta, la*

inmensidad de la calle 42 insatisfechos con la sugerencia de nuestros otros sentidos a través de la pintura utilizamos las sustancias específicas de la vista, el SONIDO, los movimientos, la gente, los olores, el tacto. Todo tipo de objetos son materiales para el NUEVO ARTE: pinturas, sillas, comida, luces eléctricas y neones, humo, agua –sonido-, calcetines viejos, un perro –sonido-, las películas, mil cosas más que serán descubiertas por la actual generación de artistas (Jack Burnham, 2002).

La “educación” comienza como un manifiesto, la realidad técnica, pero también el azar es más interesante que cualquier forma de la creación contemporánea, la educación... pasa a ser un inusitado manual para creadores donde el ARTE y su HISTORIA apenas tienen cabida y donde una idea acaba imponiéndose: crear es jugar, no siguiendo las normas del juego reglado, siempre competitivo, sino su opuesto: una actividad inventiva, instructiva y participativa basada en la imitación del orden social y natural. Jugar e imitar la vida ordinaria y la naturaleza van a significar la apertura de una inagotable fuente de posibilidades.

John Dewey en *My pedagogical creed* (1987): *creo que la educación es un proceso de la vida y no una preparación para ella. Creo que la escuela debe de representar la vida actual, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en su casa en su barrio o en el parque de juegos. Creo que la educación que no se produce a través de las formas de vida, o a través de formas que no merecen vivirse en sí mismas, es siempre un pobre sustituto de la auténtica realidad y tiende a paralizar y ahogar.*

El papel innovador de J. Cage y su influencia es suficientemente conocido: música y composición –arte- son igualadas a ruido y a azar –vida-. Además Cage es en su personal mezcla de pragmatismo estadounidense y budismo zen, interesado en la multiculturalidad y muy significativamente en la cultura china e hindú, considera como J. Dewey la importancia fundamental en la experiencia. Incluye la experiencia y la duración como parte de su formato estético, estableciendo una invisibilidad entre ellos mismos y los asuntos cotidianos una movilidad y expansión geográfica, potencia las acciones prácticas como el modo de proceder más significativo.

Aunque A. Kaprow incluya grandes espacios, el formato del happening se mantiene relativamente simple. -Igualmente ocurre con la música aleatoria y el azar-, focalizando el establecimiento de una estética de la participación. El happening significa el reconocimiento de Kaprow como un artista de la innovación. Son el inicio de un proceso que le van a llevar más allá de las fronteras de los géneros artísticos: *Sentí un gran alivio al “sintonizarme” con el mundo que me rodeaba y participar directamente ser realmente y no solo metafóricamente un artista de acción. Y apenas lo hice, me di cuenta de que mi camino pasaba lejos de la tela, de las galerías, del escenario* (A. Kaprow y R. Schechner, *Dilataciones en el tiempo y en el espacio*, 1973).

Se convierte en uno de los profesores más radicales e innovador en instituciones académicas como Stony Brook -Nueva York- y en el Institute of the Arts de California, conocido como cal-arts. Cada vez más su trabajo direcciona hacia una vida cotidiana, entendiendo cualquier situación, realizada como arte/no arte, lo que puede adquirir

un poder transformador en el individuo. Es el momento en el que escribe sus textos para su obra *la Educación del des-Artista* (2007).

En nuestra relación con lo artístico uno de los hechos menos visibles es en la mayoría de los casos el comienzo de las teorías del arte es previo a nuestra experiencia directa con el proceso creativo del arte. Somos instruidos sobre el valor teórico e histórico antes que sobre la práctica artística en si misma. Es por ello que nos formamos un “prejuicio” que tiende a paralizar y ahogar nuestra experiencia artística. De ahí la idea de “desaprender” no es nueva en el arte y los procesos creativos a menudo solo son posibles a partir de rupturas. Así la Historia del Arte presenta el Arte Moderno como una sucesión de rupturas, ejemplificadas en los sucesivos movimientos artísticos.

El ARTE-ARTE sería el gran arte tradicional, su existencia se encuentra en la esfera específica superior y por tanto separada de la vida. Las vanguardias históricas traen consigo el proyecto de IGUALACIÓN de “arte y vida”. Arte = Vida.

El no arte presenta una relación fluida entre el arte y la vida reflejada en los artistas fluxus, década sesenta, setenta. El anti- arte es la manifestación más radical, ello significa acabar con el arte.

A. Kaprow aclara su concepto de “arte experimental” al establecer una diferencia: *El arte occidental tiene de hecho dos historias de la vanguardia: una de arte-como-arte y otra de arte-como-vida... Dicho simplemente el arte-como-arte, mantiene que el arte es algo separado de la vida y de todo lo demás, mientras que el arte-como-vida*

mantiene que el arte está conectado a la vida y a todo lo demás. En otras palabras, hay un arte al servicio del arte y un arte al servicio de la vida. Quienes hacen el primero tienden a ser especialistas; los que hacen el segundo, generalistas (A. Kaprow, 1983).

El no -arte es aquello que aún no ha sido aceptado como arte, pero ha captado la atención de un artista con tal posibilidad en mente. Existe solo fugazmente, como una partícula subatómica, o quizá solo como postulado. Es en el momento en el que se hace público cuando se convierte en un tipo de arte, es decir con la intencionalidad del artista. Ejemplo, el sonido de una fuente= a hecho cotidiano: si yo como artista musical y compositora tomo conciencia de ello e intencionalmente lo grabo y lo paso a un pentagrama automáticamente se convierte en una composición musical.

Poco después, J. Cage presentó su 4'33''. El pianista David Tudor abrió la cubierta del teclado y accionó un cronómetro, ajustando su taburete se sentó durante el tiempo indicado y tocó NADA, los sonidos de la calle, el ascensor, el aire acondicionado, el crujido de las sillas, las toses, las risas, los bostezos, ... se hicieron ensordecedoramente audibles (J. Cage, 1954) -La performance = alrededor de la forma-. Con esta actuación J. Cage está representando una performance musical.

Algo que no es arte en sí pasa a ser arte musical por la intencionalidad del artista.

Robert Rauschenberg produjo una serie de lienzos blancos unidos entre sí verticalmente. Como no había nada más sobre ellos, los espectadores se volvieron

conscientes de sus propias sombras sobre la superficie de la textura de la tela y de los “flashes” de colores provocados por la pulsación de sus ojos (1993).

A. Reihnardt en su “pinturas negras” presenta texturas mediante diferente tonalidades de negro (1954)

Joseph Kosuth: *En mi opinión la enseñanza del arte es una parte importante de la producción del arte... cuando nuestra visión del arte es limitada también lo es nuestra visión de la sociedad. Si las preguntas no se hacen en las escuelas de arte, lejos del conservador candelero del mercado del arte, ¿dónde, pues?... El profesor de arte, como profesor y como artista, no puede hacer más que participar con los estudiantes en hacer preguntas... El profesor no es el representante de la institución, sino un artista entre otros, compartiendo una conversación... aprende tanto como los estudiantes. Las respuestas, si las hay surgen de todos los participantes en la conversación dentro del contexto de sus propias vidas, y sus efectos prácticos ocurren solo dentro de ese gran proceso conversacional que es el discurso compartido de una comunidad.* (J. Kosuth, 1991: 255).

Para investigar partimos de la acción artística unido a la experiencia personal. El arte experimental comienza en la educación, no en la narración teórica e histórica, sino en la teoría-práctica-experiencia, intuición intención, proyectadas en la conciencia del investigador profesor artista.

Experimentar es cuestionarnos y buscar respuestas en diferentes medios, recursos, técnicas, estrategias y materiales para poder contestarnos mediante análisis y experiencias artísticas musicales.

El tema del arte en A. Kaprow es la vida cotidiana, no lo general, sino lo particular; arte - como - vida, experimenta y reflexiona sobre la significación de la vida cotidiana, en ellas fija la atención estética. Ejemplo, barrer el escenario después de que el público y los actores se hayan ido a casa. Su significado como arte viene luego, en primer lugar por la “intención del artista” y en segundo lugar por la profesión.

En *Car-arts*, Kaprow empezó a pensar en su obra como formas de enseñanza y fueron pensados para un selecto grupo de estudiantes en el contexto de un experimento académico... más un laboratorio que un aula magna su “clase” se extendía con frecuencia por las colinas, barrancos, cauces y otras zonas del campus de Burbangk, Universidad de California. En su aula Kaprow experimenta las clases de John Cage - sólo que ahora él es el profesor-. A. Kaprow ha pasado a la historia del arte como el creador de los happenings –para y con público-, pero están también sus textos escritos; debido al carácter efímero de su obra plástica, éstos contribuyen aún de manera más importante en la escena contemporánea y en la vanguardia artística. La magnitud de su legado es de gran transcendencia y profundidad, el carácter antiautoritario y antiautoría de su trabajo artístico, es un papel fundamental no solo en el desarrollo, sino en su cuestionamiento ético del arte público, su capacidad para

mirar su tiempo y abrir espacios críticos, y su interés especial en contar con PARTICIPANTES; no con espectadores y colaboradores.

Victoria Combalia le invita a Barcelona en 1995 a organizar un taller artístico. Su parte central consistió en que los participantes barriesen el patio en el que se organizaba el taller, recordando la frase del artista: *Limpiar es sólo desplazar la suciedad de una parte a otra, si le damos la vuelta se convierte en un Duchamps, de una parte a otra limpiar la suciedad.*

Cuando Steven Reich suspende un número de micrófonos sobre sus correspondientes altavoces los hace oscilar como péndulos y amplifica su sonido de tal manera que se produzca una retroalimentación acústica –eso es arte. Cuando Andy Warhol publica la transcripción completa de 24 horas de conversación grabada –eso es arte. Aunque no el entorno del no arte como sucede con gran parte de la música de J. Cage se convirtió rápidamente en el estilo de moda en la temporada de 1968 a 1969. En las críticas sobresale la nota de es interesante como proceso en la transición hacia el arte. El arte Arte ha servido como transición instructiva hacia su propia suplantación por la vida. Tal aguda conciencia por parte de los artistas permite que el mundo entero y toda la humanidad puedan ser experimentados como obra de arte; con la realidad ordinaria iluminada, aquellos que deciden dedicarse a la creatividad, las comparaciones entre lo que hace y su vida en el medio ambiente son inevitables. La Monte Young (2007), sus performances a partir de complejos sonidos monótonos y repetitivos, me interesan como forma de arte Arte.

El liderazgo en la educación y en las artes: Rectores, Directores, profesores, artistas y estudiantes consideran y aprenden que ganarse un sitio en el mundo educativo, artístico y profesional es un juego progresivo y a menudo competitivo, un trabajo duro es la guía para el liderazgo. No por eso autoritario, pues éste clausura el atractivo papel del jugador y los sustituye únicamente por el juego de la competitividad. La amenaza de fracaso y rechazo por no ser fuerte flota sobre cada individuo y el liderazgo camina hacia abajo. Los estudiantes compiten por las calificaciones, los profesores por buenos alumnos..., los directores por mayores presupuestos. Cada uno ejerce el ritual del juego según unas reglas estrictas, a veces de modo astuto, pero hay un hecho patente, y es que muchos compiten por lo que solo unos pocos tienen: poder de liderazgo. Es el caso de J. Cage y A. Kaprow.

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA EN LA INVESTIGACIÓN ORIENTADA A EDUCACIÓN Y MÚSICA. PARÁMETROS FUNDAMENTALES, ENFOQUE: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-EDUCATIVA. METODOLOGÍAS CUALITATIVAS. NÚCLEO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. PARÁMETROS FUNDAMENTALES EN LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Epistemología: rama de la filosofía cuyo objeto de estudio es el conocimiento científico. Tradicionalmente, se ha considerado que la epistemología no estudiaba los métodos científicos, ya que estos eran objeto de una parte de la lógica llamada “metodología”; la epistemología en concreto tenía como objeto el estudio crítico de los principios, hipótesis y resultados de las diversas ciencias. Hoy difícilmente se considera admisible esta distinción. En la actualidad la metodología está dentro del campo de la epistemología no dentro de la lógica. El análisis de los métodos científicos y epistemológicos constituye una investigación difícilmente dissociable. La importancia de la estadística está fuera de discusión para el metodólogo, pues constituye un camino para construir nuevas hipótesis a partir de datos y muestras. En cambio, el epistemólogo a la vez podría cuestionar el valor de esos datos y muestras y de la misma estadística. Considera N. Gage (1963) que *Los paradigmas no son teorías, son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de una teoría*. Thomas Kuhn (1970) utilizó alrededor de

veinticinco paradigmas en su obra *La estructura de las revoluciones científicas*. L. Shulman (1986) prefiere hablar de programa de investigación para describir los géneros de indagación que se encuentran en el estudio de la enseñanza.

Todos los programas de investigación surgen de una determinada perspectiva que necesariamente ilumina parte del campo de la enseñanza. Se hace necesario elegir cuidadosamente el modelo de investigación puesto que la elección de un modelo conlleva un compromiso del que hemos de ser conscientes (A. Medina, 1989).

Destacamos, pues, como modelo de investigación “pensamiento del profesor”, J. L. Kincheloe (2001), H. Giroux (1990, 2005), J. Contreras Domingo (1985), W. Doyle, (1985), L. Stenhouse (1985), A. Villa Sánchez (1985), K. M. Zeichner (1985). La elección de un determinado método de investigación determinará sensiblemente las cuestiones que se plantean para su estudio. La primera gran definición será la elección del paradigma o perspectiva de investigación porque cada enfoque general acostumbra a usar un conjunto de métodos definidos en el mismo (R. Marín, 2005).

Las teorías y el método en el que se realiza la investigación se basa en la fenomenología, que tiene como característica o idea principal la experiencia personal en la investigación. Este enfoque es propio del paradigma o teorías cualitativas que buscan la profundidad en los procesos de investigación y las valoraciones interpretativas, antes que las valoraciones en los procesos de datos estadísticos y resultados numéricos cuantitativos.

Características de los paradigmas: cualitativo y cuantitativo.

T. Husen (1988:53) se refiere a la complementariedad de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, argumentando que esta complementariedad es necesaria tanto en trabajos de muestreo en las investigaciones como en trabajos dentro de clase. Expone que los enfoques metodológicos no han de hallarse forzosamente en conflicto.

La dicotomía entre paradigma cualitativo y cuantitativo es analizado por M. Q. Patton (1984:10). El mismo lo resuelve con la utilización de “estrategias de investigación mixta” cuando plantea que la fase de análisis de datos, ante investigaciones cualitativas, con medidas cualitativas, se pueden convertir éstas en cuantitativas.

¿Por qué el enfoque cuantitativo? El enfoque cuantitativo emerge desde el paradigma positivista y puntualiza lo evaluable y lo medible, preocupándose por conseguir la univocidad del dato o de la información que precisa para la fundamentación de su juicio de valor.

M. A. Casanova (1991) precisa que este enfoque es criticado, por su afán de indentificar relaciones universalmente generalizables entre variables pudiendo llegar a simplificar los fenómenos educativos. R. Weiss y M. Rein (1972) consideran las limitaciones del enfoque cuantitativo al no poder explicar ciertos problemas que

surgen del ámbito de las ciencias sociales, y subrayan un interés no disimulado en las aportaciones desde la perspectiva cuantitativa.

CARACTERÍSTICAS	
CUANTITATIVO	CUALITATIVO
Empleo de métodos cuantitativos	Empleo de métodos cualitativos
Positivismo lógico. Busca las causas de los fenómenos sociales, con escasa atención a lo subjetivo	Fenomenologismo y comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa
Medición muy controlada	Observación naturalista y sin control
Objetivo, al margen de los datos; perspectiva desde fuera	Subjetivo, próximo a los datos, perspectiva desde dentro
No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio	Fundamento en la realidad orientado al descubrir, exploratorio, descriptivo
Orientado al resultado	Orientado a los procesos
Fiable: datos repetibles	Válido: datos reales, ricos y profundos
Generalizable	No generalizable
Particularista	No generalizable
Asume una realidad estable	Asume una realidad dinámica

Características cualitativo/cuantitativo (Cook y Reichardt, 1982)

Cuando abordamos un problema de investigación lo primero que determina la naturaleza es nuestra propia visión de la realidad, como personas implicadas en ella. La manera de “problematizar” el mundo que nos rodea varía considerablemente dependiendo de la forma tanto académica como extraacadémica de cada individuo, así como de los vínculos que establece entre los distintos factores que configuran la

realidad a estudiar. Podríamos afirmar que existen, incluso, factores psicológicos que hacen que una persona estructure el mundo de una determinada manera y dentro de esta estructuración, que además de ser cultural es personal, se ubica el problema que interesa abordar. Esto no quiere decir que dentro de una comunidad de estudiosos no existan coincidencias y puntos de acuerdo entre varios de ellos, pues de otro modo, la generación de nuevos conocimientos no existiría dentro del área. Tratamos de dejar claro que existen factores muy personales y casi íntimos, que hacen que un investigador se sienta cómodo o incómodo dentro de determinados paradigmas de investigación, y que esta comodidad o incomodidad viene determinada por múltiples factores que sobrepasan la realidad puramente académica.

Realizar un esfuerzo por “comprender para poder interpretar” desde las propias creencias, valores y reflexiones dentro del contexto natural de lo que está ocurriendo.

Investigamos en educación artística para realizar actividades que nos llevan a conocer nuevos espacios y la utilización de los mismos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este campo de estudio entrará en juego descubrir métodos, estrategias e instrumentos de investigación pertinentes para la mejora de la docencia.

La investigación cualitativa como forma legítima de hacer ciencia se adecua más a algunas áreas específicas que precisan de este tipo de tarea, como son las creencias sociales, la cultura de la comunidad, las teorías implícitas en el profesorado o la vida del aula (Mingorance, 1992). Por tanto, la naturaleza del campo de conocimiento en

que nos movemos y el problema específico de investigación determinará el modelo más adecuado para afrontarlo. En el caso de educación artística aquellas preguntas de investigación relacionadas con lo que acontece en las aulas de cualquier nivel de enseñanza, o con procesos de enseñanza aprendizaje reglados o no reglados, participan del grado de complicitad inherente a aquellos problemas de investigación que precisa de una interpretación cualitativa -cuantitativa y estudio artístico.

Se está realizando un considerable esfuerzo por orientar las antiguas visiones de Educación Artística para acercarlas a nuestra realidad cultural presente. Todos estos cambios están movidos por la conciencia de que la identidad del fenómeno artístico contemporáneo está marcada por una serie de variables difíciles de interpretar si no es desde la óptica de la postmodernidad, atomizada esta en múltiples y numerosas realidades.

Efectivamente, a finales del siglo XX crece progresivamente la sensación de que valores como el cientifismo, la individualidad y el progreso –propios de la cultura moderna que nace con el proyecto ilustrado- se desvanecen para dar paso a lo que se quiere bautizar como la cultura de la “postmodernidad”. Este ámbito epistemológico sería, por tanto uno de los ejes que organizan las nuevas propuestas de educación artística (Aguirre, 2000).

Inmersos en la postmodernidad, el artista postmoderno ¿considera el pensamiento global?, ¿y el arte como fusión intra y extra global?, ¿considera el pensamiento holístico?.

5.1.1. EL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN: EN LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN EDUCATIVA.

La investigación –acción, forma de indagación colectiva, emprendida por participantes en acciones educativas con objeto de mejorar sus prácticas e investigaciones educativas y situaciones en las que tienen lugar (S. Kemmis, 1992). Los enfoques construccionistas forman parte de la Investigación –Acción. Basados en las teorías psicopedagógicas de S. Papert, discípulo de Piaget, así como de su teoría evolucionista del sujeto y de las teorías cognitivistas de psicólogos como H. Gardner y las teorías sobre la inteligencia emocional de D. Goleman. El aprendizaje del individuo es una construcción de sí mismo, el ambiente actúa sobre él, y éste lo hace sobre el ambiente. En 1982, Contreras Domingo ponía de manifiesto lo que consideraba la deficiencia más notable en el campo de investigación de metodología pedagógica, que según él radicaba en la carencia de un modelo explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que situar los estudios del profesor.

Un enfoque construccionista, como sistema básico de creencias o como perspectiva global que guía al investigador, no sólo en la elección del método, sino en las cuestiones ontológicas y epistemológicas fundamentales.

El paradigma relativista. Se asume que las realidades son aprehendidas en forma de múltiples construcciones mentales intangibles, que están fundamentadas social y

experiencialmente, que son locales y específicas en su naturaleza y que dependen en su forma y contenido de las personas individuales o los grupos que mantienen las construcciones: informadas, complejas y elaboradas. Las construcciones son alterables, así como son las realidades a las que están asociadas.

La epistemología es transaccional y subjetivista: el estudio de la producción y la validación del conocimiento científico evidencia que el investigador y el objeto de investigación están vinculados en un proceso de interacción, dado que los resultados son literalmente creados en el proceso de investigación. La metodología es hermenéutica y dialéctica: la naturaleza variable y personal de las construcciones sociales sugiere que las construcciones individuales pueden obtenerse y redefinirse sólo mediante la interacción entre el investigador y los sujetos, objeto de investigación. La variedad de construcciones son interpretadas mediante la utilización de técnicas hermenéuticas comparadas y contrastadas a través del intercambio dialéctico. El objeto final de la investigación es llegar a una construcción consensuada que sea más informada y compleja que las construcciones anteriores.

La finalidad es tratar de comprender el significado y captar la definición que hacen los protagonistas de la situación concreta, que es pensada y construida por ellos. Esto es lo que constituye el objeto general de la investigación; quiere decir que son los sujetos-objeto de la investigación los que en lugares específicos, tiempos delimitados y condiciones concretas, forman significados a partir de eventos y fenómenos, a través de prolongados y complejos procesos de interacción social que implican historia, lugar

y acción. Y no olvidan que una interpretación es en sí misma la construcción de una lectura de esos significados. Los investigadores que se vinculan al paradigma constructivista tienen una manera específica de responder a dos cuestiones básicas relacionadas con la investigación:

¿Cuál es el propósito y el objetivo de la investigación humana?, ¿Cómo podemos conocer el mundo de la acción humana?

A estas dos cuestiones claves para definir una posición paradigmática, se responde desde diferentes conceptualizaciones sobre qué y cómo investigar en el mundo de las ciencias de la educación:

El pensamiento constructivista se encuentra presente en el constructivismo radical de E. Glasersfeld.

El construccionismo social de K. Gergen y en las teorías evolutivas de S. Papert.

La visión paradigmática de Guba y Lincoln.

En la teoría de Clifford Geertz sobre La antropología interpretativa

En el interaccionismo -simbólico de H. Blumer y G. H. Mead.

C. Geertz (2003), símbolo y etnografía, representa el método etnográfico, basado en el estudio descriptivo, la “descripción densa” e interpretativo de los sistemas culturales a través de pequeños grupos de individuos en su propio entorno. Geertz entiende la antropología como observación en profundidad, registro y análisis. Sus trabajos

abordan los ámbitos del poder, el cambio político y económico, los mitos, la religión y la familia, analizando la naturaleza simbólica de los rasgos culturales.

La corriente de la Interacción - Simbólica refiere un proceso en el cual los humanos interactúan con símbolos para construir significados. Mediante las interacciones simbólicas adquirimos información e ideas, entendemos nuestras propias experiencias y las de los otros, compartimos sentimientos y conocemos a los demás. Sin símbolos nada de lo anterior podría ocurrir. Nuestro pensamiento y acción serían totalmente restringidos. Las personas en general cuentan con la facultad de pensar, de reflexionar, distinto al resto de los animales que, generalmente, responden automáticamente ante un estímulo. La capacidad de pensarse a sí mismo y a los demás se constituye y se afina a medida que los seres humanos socializan. La socialización es un proceso dinámico en el que, el actor se acomoda y crea a medida que se relaciona con otro.

El interaccionismo - simbólico, influenciado por J. Dewey (2008) se interesó por la interacción del hombre y reconoció que la interacción social es un proceso, pues tiene por esencia el intercambio comunicacional.

El interaccionismo simbólico, partiendo de un método de estudio participante, capaz de dar cuenta del sujeto, concibe lo social como el marco de la interacción simbólica de individuos, y concibe la comunicación como el proceso social, a través del cual, se constituyen simultánea y coordinadamente, los grupos y los individuos, nos comunicamos a través de símbolos, escritura, sonido, imagen, color...

La metodología de investigación se basa en la interacción de los individuos y los grupos con el espacio físico y mental y el significado de los símbolos analizados mediante la observación participativa y los diferentes documentos recogidos: textos, libros, imágenes, dibujos. Es decir, todo lo que conforma la documentación.

El método preferido es la observación participante con procedimiento empírico/inductivo con encuestas y entrevistas estructuradas, en períodos únicos sincrónicos o varios diacrónicos.

Blumer considera importante el hecho de que en la interacción, las personas pueden prever las consecuencias de las diferentes conductas y elegir entre una de ellas la más adecuada a su parecer. Las personas al contar con la capacidad de estar autoevaluándose, son capaces de ir construyendo nuevas formas de interactuar y de significar los objetos. Los seres humanos se relacionan con el mundo a partir del significado que éste le atribuye.

El significado para Blumer se construye a partir de las distintas relaciones que el sujeto ha establecido con el objeto. Realizó un aporte significativo al tema de los métodos utilizados por los sociólogos. Éste autor criticaba constantemente los métodos cuantitativos atribuyendo a estos poca profundidad al acercarse a las realidades sociales.

Es necesario que el investigador sea capaz de comprender todo el mundo fenomenológico del otro para poder realizar un estudio sobre éste. En Blumer los puntos principales sobre los que fundamenta el marco teórico son: el sí-mismo, el

actor, la interacción social, los objetos y la acción conjunta. Con ello establece un nexo entre los conceptos de "*self*" y estructura social a las que comprendía interrelacionadas y recíprocamente influyentes, partes inseparables de la realidad social. Sus principales premisas son:

El signo es el objeto material que desencadena el significado, y el significado, el indicador social que interviene en la construcción de la conducta. El significado surge en la interacción social. Lo que signifiquen las cosas para el sujeto depende de su interacción social con otros actores de su entorno.

Las personas seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados en los procesos interpretativos en función de sus expectativas y propósitos. Los significados dependen de la experiencia social del sujeto. Los significados se modifican a través de un constante proceso de interpretación.

No se puede entender la acción humana si se miran solamente los factores externos o la sola conducta. En su lugar, se debe centrar la atención sobre los significados que los individuos atribuyen a los fenómenos externos, porque son estos significados los que guían la conducta.

George H. Mead (1863-1931) es el otro autor del interaccionismo simbólico. Concibe la psicología como la ciencia del espíritu. Siguiendo la huella de W. James, es lo que se llama conductismo social para Morris o interaccionalismo simbólico según Blumer.

Uno de sus principales postulados es el hecho de considerar el todo social por encima de los individuos; explica que la conducta organizada del sujeto se debe a la conducta organizada del grupo social y no al contrario.

Conceptos claves de su teoría: Psicología del acto. El "acto" constituye la base para todo análisis ya que éste concepto según Mead, citado por G. Ritzer (1993) "es la unidad más primitiva" existen cuatro fases en el acto las cuales se interrelacionan.

Impulso, es la reacción inmediata de un actor ante un estímulo, aunque no se niega la influencia del ambiente sobre éste.

Percepción, entendida como la capacidad que tienen los individuos de seleccionar y descartar muchos de los estímulos que brinda el ambiente.

Manipulación, se refiere a la acción que la persona emprende, es decir, un método por el cual primero se pueden realizar ciertas hipótesis de lo que sucedería si se actuara así o no, para después si accionar, sabiendo ya que consecuencias habrían.

Cconsumación, cuando la acción se realiza para satisfacer el impulso inicial.

Otro concepto en su teoría es el de los gestos, estos entendidos como los múltiples movimientos y expresiones que las personas realizan. Llama a la interacción "conversación de gestos". El significado de los gestos depende del marco de significantes en el que se encuentre.

Uno de los temas más abordados por Mead es el del self o del sujeto. Los seres humanos somos la única especie en el reino animal capaces de pensarse a sí mismos.

El concepto de sujeto para Mead está enlazado con lo social, ya que el sujeto por sí mismo es social, esto es entendido de dos formas, una simbólica y otra interaccionista.

Mead considera al self en dos unidades, una es el "yo" y la otra es el "mío". El "yo" está más involucrado en el proceso social, además es lo que busca la realización propia de self al igual que, en esta fase es donde se encuentran los valores más importantes para el sujeto y el "yo" es lo que nos posibilita la creación de una personalidad definida. Por otro lado, el "mi" es la adopción del "otro generalizado".

El individuo es un producto de la interacción entre el individuo y la sociedad, de la cual surge la "mente". Plantea que la mente surge cuando se da la comunicación, la conversación de gestos significantes, y en la experiencia social de las personas.

Una señal es algo que se refiere directamente a alguna cosa específica, porque cada señal establece un significado preciso y único. Los símbolos son muy diferentes a las señales. Un símbolo es una designación arbitraria, ambigua y abstracta.

En *Mind, Self and Society* Mead plantea que el ser humano comienza el entendimiento del mundo social a través del "jugar" y del "juego". "Jugar" viene primero en el desarrollo de la niñez. Diferentes roles que observa en la sociedad adulta, y los juega de tal manera que trata de alcanzar un entendimiento de los diferentes roles sociales. A través de su participación en el juego, gana un entendimiento que debe tener sobre las normas relacionadas con él en el juego para que pueda ser aceptado como jugador.

El enfoque Investigación-Acción.-

Concepto que tiene sus orígenes en Kurt Lewin (1946). La describe como un proceso de peldaños en espiral que se compone de planificación, acción y evaluación de resultados de la acción.

En la práctica, el proceso empieza con la idea general de que es deseable alguna clase de mejora o cambio. Se decide dónde afrontar la lucha por un cambio educativo. Una investigación participativa, colaboradora, que surge de la clarificación de preocupaciones compartidas en un grupo. Significa *planificar, actuar, observar y reflexionar* de manera sistemática y rigurosa.

La Investigación –Acción de S. Kemmis y R. McTaggart (1992), forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar.

En el terreno de la educación se utiliza en los programas de mejora escolar. El rasgo esencial de este enfoque es el sometimiento a la prueba de las prácticas de las ideas como medio de mejorar y de lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una mejora en aquello que ocurre en el ámbito escolar, familiar y social. Es un vínculo para trabajar teoría y práctica en un todo único:

La forma general de la cuestión que adopta un grupo de investigación-acción se presenta como una propuesta de hacer algo con objeto de mejorar una realidad. Esta cuestión da por supuesto que es posible controlar de algún modo la mejora, y enfoca

una evolución de la comprensión concertada con la mejora de la práctica a medida que la acción colectiva se redefine a través de la práctica.

Sistemática, colaboradora y recoge datos para la reflexión de grupo.

Implica el planteamiento de problemas y no sólo su solución. Busca mejorar y comprender el mundo a través de cambios y del aprendizaje de cómo mejorarlo a partir de los efectos de los cambios conseguidos.

Una investigación acerca del propio trabajo con el fin de mejorar lo que se hace, incluyendo el modo en que se trabaja con y para otros. La investigación-acción considera a las personas agentes autónomos y responsables, participantes activos en la elaboración de sus propias historias y condiciones de vida colectivas.

Es un proceso que sigue una evolución sistemática y cambia tanto al investigador como a las situaciones en las que éste actúa.

Puntos clave en la investigación-acción educativa:

Se propone mejorar la educación mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.

Es participativa: en ella, las personas trabajan en la mejora de sus propias prácticas educativas.

Se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión, y replanificación. Una forma de iniciar un

proyecto de investigación-acción consiste en recopilar datos iniciales en un área de interés general, reflexionar, y elaborar un plan para una acción.

Es colaboradora: implica a los responsables de la acción a la mejora de ésta, ampliando al grupo colaborador tanto a las personas más directamente implicadas como al mayor número posible de personas afectadas por las prácticas que se toman en consideración.

Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación: planificación, acción, observación y reflexión. Pretende crear comunidades de personas que se propongan ilustrarse acerca de la relación entre la circunstancia, la acción y la consecuencia de ésta en el marco de su propia situación y emanciparse de las restricciones institucionales y personales que limitan su capacidad de vivir sus propios valores legítimos, educativos y sociales.

Es un proceso sistemático de aprendizaje en el que las personas actúan conscientemente sin dejar, por ello, de abrirse a la posibilidad de sorpresas y conservando la posibilidad de responder a las oportunidades. Un proceso de utilización de "inteligencia crítica" orientado a dar forma a la acción y a desarrollarla de tal modo que la acción educativa se convierta en una *praxis*, acción críticamente informada y comprometida a través de la cual podamos vivir consecuentemente nuestros valores educativos.

Induce a las personas a teorizar acerca de sus prácticas, incidiendo en las circunstancias y la acción, comprendiendo las relaciones entre la circunstancia, las

acciones y las consecuencias en sus propias vidas. Las teorías que desarrollan aquellos que se dedican a la investigación-acción pueden expresarse inicialmente en forma del modo de ser y de operar de las prácticas. Podemos hacerlo tratando esas prácticas como si no fuesen nada más que racionalizaciones, aunque puedan ser teorías vigentes acerca de cómo y por qué la labor educacional es como es; a través del proceso sometemos estos supuestos iniciales a un examen crítico.

Exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones acerca de las instituciones sean sometidas a prueba, haciendo acopio de pruebas apremiantes que puedan convencer de que las prácticas, ideas y suposiciones previas eran erróneas.

Concibe de modo amplio y flexible aquello que puede constituir pruebas o datos; no sólo implica registrar descriptivamente aquello que ocurre con la máxima precisión posible, sino también recopilar y analizar juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.

Propone el mantenimiento de un diario personal en el que se registrarán progresos y reflexiones en torno a dos series paralelas de aprendizaje: aquello que aprendemos acerca de las prácticas que estudiamos, el modo en que se desarrollan las prácticas, y lo que se aprende acerca del proceso, el modo en que funciona.

Implica un proceso político porque conlleva una realización de cambios que afectarán a otras personas; por este motivo genera, a veces, una resistencia al cambio, tanto en

nosotros mismos como en los demás. Relizan análisis críticos de las situaciones con las que operan institucionalmente.

El investigador, mediante un análisis crítico de la institución, podrá comprender cómo se arraigan las resistencias en los conflictos, opiniones enfrentadas acerca de las perspectivas y valores educativos y opiniones enfrentadas en torno a la organización educativa y la toma de decisiones. Esta comprensión crítica ayudará al investigador a actuar ante las resistencias insuperables.

Empieza modestamente, operando con cambios que pueden ser intentados por una sola persona, y se desplaza hacia cambios más amplios, llegando incluso a críticas a ideas o instituciones que, a su vez, pueden conducir a reformas más generales en la clase, la escuela en el arte o la política y las prácticas a escala de sistema.

Comienza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que pueden ayudar a definir problemas, ideas y supuestos con mayor claridad, de tal modo que las personas implicadas puedan definir por sí mismas problemas de mayor envergadura a medida que avanzan en su labor.

Se inicia con pequeños grupos de colaboradores, pero éstos expanden la comunidad de los participantes en programas de investigación-acción y abarcan gradualmente a un número cada vez mayor de personas concernidas y afectadas por las prácticas que se toman en consideración.

Nos permite crear registros de nuevas mejoras: de los cambios en las actividades y prácticas, de los cambios en el lenguaje y el discurso con que describimos, explicamos y justificamos las prácticas, registros de los cambios en las relaciones y formas de organización que caracterizan y limitan las prácticas, y registros del desarrollo del dominio de la investigación-acción.

La investigación-acción en música y educación nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa y artística ante otras personas porque podemos mostrar de qué modo las pruebas que hemos obtenido y la reflexión crítica llevada a cabo nos ayuda a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos. Tras haber desarrollado tal argumentación, podemos, legítimamente, pedir a otras personas que justifiquen sus prácticas en función de sus teorías y de las pruebas aportadas por sus propias reflexiones.

5.1.2. CONTEXTO GEOGRÁFICO – HISTÓRICO Y ACADÉMICO DE LA INVESTIGACIÓN.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA: MARÍA DE MOLINA, ÚBEDA Y RAMÓN GARAY, JAÉN.

Como referentes y para la aplicación de las encuestas –cuestionario- se han considerado también el Conservatorio Profesional de Música Ángel Barrios, Granada y el Real Conservatorio Superior de Música *Victoria Eugenia*, Granada.

La experiencia en la investigación tiene como núcleo el Conservatorio Profesional de Música María de Molina, Úbeda, donde además del Cuestionario para los contenidos

generales, como fondo y referentes en la investigación, se ha seleccionado también la muestra específica para la investigación proyectada en entrevistas individuales, realizadas al alumnado de forma voluntaria en las materias específicas de fundamentos de composición, armonía y lenguaje musical en el grado profesional.

ENTREVISTA. MUESTRA SELECCIONADA: Treinta y dos sujetos participantes en la investigación del grado profesional en fundamentos de composición, armonía y lenguaje musical del Conservatorio María de Molina. Úbeda.

CUESTIONARIO. MUESTRA SELECCIONADA : Ciento diez sujetos entre profesorado y alumnado. Para los contenidos generales de la investigación, la muestra se ha ampliado a los conservatorios profesionales y superiores de Granada y Jaén. Considerando en los aspectos generales los currículos oficiales, las cuestiones planteadas y puestas en consenso han sido recogidas mediante encuestas, proyectadas éstas en el cuestionario: Educación y Música en los Conservatorios Profesionales y Superiores.

CONTEXTO FÍSICO-HISTÓRICO: Conservatorio Profesional de Música María de Molina.

Ubicado en Úbeda, municipio de la provincia de Jaén, capital de la comarca de la Loma, con gran tradición musical. Esta ciudad presenta una población de 35724 habitantes -censo de 2012-. Fue declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad por la Unesco en 2003, debido a la calidad y buena conservación de sus numerosos edificios renacentistas y de su singular entorno urbanístico. Llamada “la ciudad de los cerros”, Úbeda, está enclavada en la famosa comarca de La Loma, volcada hacia el valle del

Guadalquivir, frente a la imponente Sierra Mágina, y cerca del centro geográfico de la provincia de Jaén. El municipio tiene una extensión de 402 km², lo que supone una densidad de población de 90,72 hab/km². Núcleos: Además del núcleo principal, el municipio comprende otros anejos: Santa Eulalia –Santolaya-, Guadalupe, El Donadío, Solana de Torralba, Veracruz, San Miguel y San Bartolomé. Otras aldeas el siglo XIX son Torre de San Juan y Villarpardillo.

Al Conservatorio Profesional María de Molina acuden alumnos/as de todas las localidades anteriores.

Al Conservatorio Ramón Garay de Jaén asisten alumnos fundamentalmente de esta ciudad.

En ambos Conservatorios se imparten clases de las siguientes especialidades: Fundamentos de Composición, Lenguaje Musical, Piano, Coro, Historia de la Música Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta travesera, Guitarra, Oboe, Orquesta, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo.

.5.1.3. CONFIGURACIÓN DE LA OPCIÓN METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN. DISEÑO DE TÉCNICAS: CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS.

Enfoque de la investigación: Investigación-acción (S. Kemmis y R. McTagert, 1992); el método fenomenológico (E. Husserl, 1994) enfocado a la fenomenografía (F. Marton, 1986). Según Grawitz (1997:295) se considera ideográfico al estudio de un cierto número de hechos particulares sin pretender la generalización. En esta perspectiva, se genera un conocimiento formal de procedimientos, estrategias y técnicas de análisis con un potencial de utilidad para la innovación y futuras investigaciones.

Los argumentos expuestos implican, en lo disciplinar, hacer un planteamiento plurirreferencial que incorpore elementos necesarios para una ubicación contextual del trabajo docente y que contribuyan al sustento del marco psicopedagógico y metodológico, dado el enfoque descriptivo-interpretativo de este estudio.

Integración metodológica.- Recolección de datos:

Cuantitativa: Encuesta a alumnos, profesores y comunidad educativa; Análisis de datos cuantitativos, procesamiento estadístico –SPSS, 19-.

Cualitativa: Entrevista a estudiantes del grado profesional en el área de fundamentos de composición, armonía, análisis y lenguaje musical; Observación participante;

Análisis documental: cuaderno de aula o diario personal; Procedimiento, análisis de

datos cualitativos, interpretación comparativa y descriptiva atendiendo al proceso - creativo.

Artística: Experimentación musical en la acción de un proceso-creativo.

La configuración de la opción metodológica se ha desarrollado desde el carácter descriptivo (C. Selltiz, 1980) e interpretativo -análisis de datos-, E. Fox (1991); E. P. Navío (2008). La metodología se conforma como una complementariedad de diversas técnicas, indagaciones, estrategias y métodos. Unificación e interpretación de datos, atendiendo a los procesos en profundidad de las valoraciones cualitativas. (R. Marín, 2005; E. Eisner, 1998).

Definición de contenidos. Quedan configurados tanto en el marco teórico general como en el específico del núcleo de la investigación, proyectados en las técnicas y conformados los contenidos en categorías y subcategorías, entendidas como diferentes dimensiones en las que se recogen los cuestionarios y entrevistas (E. Martín y C. Coll, 2003; F. Marton, 1986; J. Bowden, 2005). Y en la idea principal: Experimentación musical como contenido en la formación del profesorado en los Conservatorios de Música.

CUESTIONARIO: Telón de fondo y unificador de toda la investigación, un Cuestionario General de Educación y Música. Conformado por los diferentes contenidos de los cuestionarios en diversas dimensiones: Liderazgo y Equipo Directivo, Organización y Planificación Académica, Currículum-Metodología, Acción tutorial-Atención a la

diversidad, Ambiente o clima de aula, Participación de la familia y del alumnado, Evolución de las enseñanzas musicales en los Conservatorios Superiores y Profesionales de Música y El contexto geográfico-histórico de las enseñanzas musicales en los Conservatorios de Música.

Incluimos estas dimensiones con sus correspondientes ítems porque entendemos que pueden darnos una primera visión real de la situación de las enseñanzas musicales en los Conservatorios. Expresados los contenidos de las variables en porcentajes estadísticos.

Para el diseño y confección del cuestionario y la aplicación del mismo hemos consultado con varios expertos -de las Universidades de Granada, Jaén y UNED-, debido a que su elaboración y aplicación son de una gran complejidad, así como cada fase que hay que seguir en su posterior tratamiento. Siguiendo a Selltiz (1980:722) y a E. Pérez Navío (2008), en la elaboración del cuestionario tuvimos en cuenta las siguientes etapas: Tipo de cuestionario que se va a utilizar (Escala Likert), / Introducimos preguntas cerradas y abiertas, / Redacción de un primer borrador, / Revisión de las preguntas (ítems) / Revisión y determinación de procedimientos para la aplicación, / Comprobación previa del cuestionario. Prueba piloto, pre-test a 16 sujetos.

Sugerencias de los expertos a los ítems de los cuestionarios: Introducir cuestiones de relación y reflexión, sentimientos, Introducir preguntas cerradas y abiertas, Introducir observaciones, revelar información.

En cuanto a la valoración del contenido de los ítems, consideran que éstos hacen referencia al contenido que necesita la investigación, recogen los aspectos fundamentales en cada una de las dimensiones. Respecto al lenguaje empleado consideran que es adecuado, debiendo modificar aquellos aspectos demasiados amplios con el fin de concretar la respuesta (E. Pérez Navío, 2008).

Funciones: medición de aspectos complejos, simplificación de las preguntas.

Aspectos principales: condicionante del tipo de información a obtener y de su posterior tratamiento, simplicidad aparente de la formulación, necesidad de adecuación entre escalas y objetivos y de comprobación de validez y fiabilidad.

Cálculo de fiabilidad del cuestionario con el método Alfa de Cronbach. Aplicación directa e indirecta *on line* del cuestionario a una muestra representativa de ciento diez sujetos. Programa informático, SPSS.19 (C. Selltiz, 1980; P.Navío, 2008). Vid. Apéndices.

CUESTIONARIO: LA ENSEÑANZA MUSICAL EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES Y SUPERIORES DE MÚSICA.

El liderazgo desempeñado desde la dirección de los Conservatorios de Música favorece la participación interactiva del centro con la comunidad en actividades musicales.

El Equipo Directivo favorece las relaciones y el clima de trabajo en el centro académico considerando los modelos de formación del profesorado en diferentes creencias y teorías: pedagogía crítica, escuela activa...

El Equipo Directivo fomenta la interdisciplinariedad de las Enseñanzas Musicales con diferentes especialidades del currículum: literatura, idiomas, dibujo, danza...

El Equipo Directivo promueve el asesoramiento pedagógico potenciando la didáctica y la innovación e investigación en educación musical.

El Equipo Directivo facilita actividades como estrategias educativas in-extraescolares e identifica espacios y situaciones donde se producen las mismas.

El Equipo Directivo impulsa la colaboración con las familias de los estudiantes, instituciones, organismos públicos y privados para la mejora de la Educación Musical.

La Jefatura de Estudios elabora los horarios del alumnado/profesorado de acuerdo con criterios pedagógicos recogidos en el currículum que facilitan la Educación Musical.

En el contexto académico, ¿qué grado de experiencia has tenido con respecto a la dirección abierta y flexible en el centro?

La formación en música y multiculturalidad que has recibido ha sido favorecida y potenciada por una gran información y proyectos de innovación liderados por el equipo directivo.

El modelo de organización curricular considerado por el profesorado de los Conservatorios de Música es abierto, o por el contrario, es rígido y cerrado.

El Departamento didáctico planifica de manera coordinada para mejorar la organización de los espacios intra –extraescolares de aprendizaje musical.

Se elaboran modelos de formación para el profesorado de enseñanzas musicales.

Los Departamentos didácticos identifican estrategias como métodos para la investigación y enseñanza musical.

Se planifica el tiempo para el curso académico: horarios, actividades intra-extraacadémicas, participaciones en concursos internacionales...

Se planifican actividades multiculturales en el centro y en ámbito de la comunidad.

El alumnado está distribuido por edades, por nivel, especialidades...

¿Qué número de estudiantes hay en su aula de Composición Musical ?

de 5-10; de 10-20; 20-30; 30-40; más de 40

El proyecto educativo del centro establece la concreción del currículum en los siguientes aspectos: Objetivos generales, Criterios comunes para la evaluación, El plan de convivencia, Competencia artística musical.

Los resultados de aprendizaje han sido presentados de forma elaborada mediante el informe de evaluación.

El nivel alcanzado en la secuencia de aprendizaje de las competencias básicas ha sido suficiente.

Otros idiomas forman parte del currículum en el que se recogen las necesidades formativas de los estudiantes en educación musical.

Se han formulado las competencias: comunicativa, social, musical, idiomas...

La metodología aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje es coherente con las enseñanzas musicales.

Los recursos didácticos, espacios y materiales recogidos en el curriculum facilitan el aprendizaje del alumnado en enseñanza musical.

El modelo de evaluación continua y las valoraciones cualitativas y numéricas son adecuadas para la valoración final en la Educación Musical.

El departamento didáctico concreta el currículum en Educación Musical de acuerdo con la competencia artístico musical.

Se identifica en la programación del profesorado para el curso académico materiales que se utilizan en la enseñanza musical -bibliografía, apuntes, revistas, videos...-

¿Consideramos los espacios naturales , “la naturaleza” para el aprendizaje y la inspiración en Enseñanza Musical?

De las siguientes teorías pedagógicas señala con la que más te identifiques:

Pedagogía crítica, escuela activa, constructivismo, otras...

De los siguientes modelos de formación del profesorado identifica el que se desenvuelve tu actividad educativa: Reflexivo, participativo... otros.

En qué medida se desarrollan en las enseñanzas musicales los proyectos de investigación en las metodologías cualitativas.

El Centro incluye en su Proyecto Educativo el Plan de Orientación y Acción Tutorial.

La comunicación entre el tutor y los estudiantes es fluida, abierta y reflexiva.

Los espacios del centro dedicados a la acción tutorial son suficientes y adecuados.

Se presta especial atención a estrategias interdisciplinares para apoyo y refuerzo de otras áreas: literatura musical, lengua extranjera, informática...

La acción tutorial contempla la información sobre técnicas de aprendizaje para la formación musical de los estudiantes.

La programación didáctica del profesorado contempla la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los espacios y horarios se han programado de forma adecuada para el desarrollo de medidas de atención a la diversidad en el aula.

El tutor establece medidas que permitan una organización flexible e individualizada para la asistencia del alumnado a la tutoría de las enseñanzas musicales.

¿En qué grado el profesorado realiza actuaciones con los estudiantes para la mejora de la educación musical?.

¿Cómo se realiza la tutoría con el alumnado?, ¿Qué número de veces he asistido a la tutoría?.

El clima de trabajo en las aulas y la implicación del profesorado y de los estudiantes en Educación Musical es adecuado.

Si el alumnado presenta algún problema de conducta o de aceptación de las normas el centro ha suscrito algún compromiso de colaboración para la solución de los posibles problemas

El claustro de profesores considera las acciones y evidencias sobre aquellas conductas contrarias a la convivencia.

El horario de trabajo vinculado al aula hace que las acciones de aprendizaje sean fluidas

Los valores y normas positivas para el alumnado -profesorado están presentes en el espacio educativo del aula.

Los valores intervienen en la selección de contenidos, en la metodología didáctica, en la organización del grupo de aprendizaje, incluso en la evaluación de las Enseñanzas Musicales.

Las Enseñanzas Musicales favorecen el clima de convivencia en las aulas y en todo el espacio académico y social.

¿Qué conflictos son más frecuentes en los conservatorios de música? Horarios, entre alumnado, profesorado, económicos...

¿Cómo se resuelven los conflictos en los centros que imparten enseñanzas musicales?:

De forma colaborativa y reflexiva, autoritaria...

La posición que desempeñan los padres, el profesorado ¿Qué papel desempeñan los padres, los profesores y la administración educativa en el tratamiento y resolución de conflictos?

En la negociación para resolver conflictos predominan las conductas de: compromiso, competitiva, cooperativa, evitativa...

¿Cuáles son las estrategias y tácticas de negociación para la resolución de conflictos más efectivas aplicadas en la enseñanza musical.

La comunidad educativa, la administración y las familias se han implicado en la mejora de los Conservatorios y de las enseñanzas musicales.

La cooperación con las familias, AMPAS, las organizaciones sindicales y los equipos directivos de los conservatorios es abierta, fluida y colaborativa.

En el proyecto educativo del centro se evidencia la participación de la comunidad educativa.

La información al alumnado sobre actividades musicales intra y extraescolares es adecuada.

El Conservatorio cuenta con espacios para que las familias, profesorado y estudiantes participen en actividades musicales.

Las expectativas familiares con respecto al progreso de los alumnos/as en la Enseñanza Musical son satisfactorias.

La Enseñanza Musical favorece la participación de actividades con otras disciplinas – danza, teatro...- y su apertura a espacios sociales y culturales.

La participación de la administración es positiva y colaborativa en ayudas económicas para actividades y proyectos de investigación con el conservatorio.

El alumnado participa con actividades musicales en los acontecimientos sociales y festivos de su localidad.

El espacio horario en las enseñanzas musicales en los Conservatorios es el adecuado.

En la enseñanza musical la organización del centro académico –Conservatorios- es abierta y flexible.

El proceso de enseñanza aprendizaje en las disciplinas y contenidos musicales es satisfactorio.

Las actividades utilizadas en Enseñanza Musical en qué medida son integradoras, secuenciales y globales.

Las aulas de enseñanzas musicales en la disciplina de piano presentan en su espacio educativo una estética diferente al resto de las aulas.

El material didáctico utilizado en las diferentes disciplinas de enseñanzas musicales es el apropiado.

El material fungible utilizado en las enseñanzas musicales es reciclable y accesible para todos los estudiantes.

Es necesaria la utilización de los siguientes materiales para la formación musical de los estudiantes: Instrumentos musicales –piano, violin...-, Informática musical - ordenadores-, Libros de música y literatura especializada...

Los libros de texto incluidos en el programa de la asignatura, realizado por el departamento didáctico responden a las necesidades actuales de la disciplina correspondiente, lenguaje musical, partituras...

La Enseñanza Musical educa en valores potenciando el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes.

La Educación Musical desarrollada y creada en los Conservatorios aumenta la sensibilidad de los estudiantes.

En todos los espacios abiertos, cerrados y naturales podemos crear música.

El trabajo desempeñado por el Conservatorio durante las últimas décadas ha sido adecuado para el desarrollo de la formación musical.

La Educación Musical considera la salud mental y física de los estudiantes.

“Arte y naturaleza” es una constante presente siempre en el espacio de aprendizaje de las enseñanzas musicales.

La Consejería de Educación colabora con los conservatorios y universidades para la investigación en las enseñanzas musicales.

La Educación Musical considera la música desde una perspectiva global incluyendo la cultura, el ambiente y las diferencias individuales.

La comunidad cultural en el que habitualmente vive favorece el desarrollo de la Educación Musical.

La Educación Musical se adapta a la diversidad cultural y a la multiculturalidad.

La Educación Musical ha ayudado a los estudiantes a entender su relación con la cultura -visitando museos, auditorios, teatros...-

La enseñanza musical considera y valora los mitos, las leyendas y las tradiciones.

La enseñanza musical desarrollada en los Conservatorios tiene en cuenta los medios de comunicación social, internet, cine, radio, televisión...

Las aulas de música presentan un espacio y una estética acorde con la enseñanza que en ellas se imparte.

La Educación Musical despierta de nuevo nuestra conciencia hacia lo que hemos aprendido a no ver.

El contexto cultural y físico espacial que has experimentado te ha servido de estímulo para potenciar el aprendizaje del alumnado en la naturaleza y en educación musical.

El profesorado y los estudiantes investigan sobre su trabajo para un mejor aprendizaje de las enseñanzas musicales.

Los alumnos investigan sobre el sonido en sus espacios próximos para una mayor motivación y un mejor aprendizaje musical.

La Educación Musical conciencia de la forma, el espacio y el sonido mediante las sensaciones y las percepciones procedentes de los sentidos, facilitando información sobre el mundo y favoreciendo nuestra adaptación al entorno.

La música interpretada, realizada, vivida en los Conservatorios activa las sensaciones.

La música interpretada y realizada en los Conservatorios estudia las percepciones.

La música interpretada y realizada en los Conservatorios favorece la igualdad de género en la convivencia, el juego y en la utilización de diversos géneros musicales.

La música interpretada y creada en los Conservatorios participa del juego y la experimentación musical.

La música interpretada y creada en los Conservatorios es educación y libertad para todos.

Si todo es sonido, hasta lo que no oímos, un ser vivo es más música que las mejores obras musicales hoy valoradas.

Estudiamos música porque queremos aprender otras cosas. Un lenguaje universal expresado en sonidos y diferentes claves.

Estudiamos música porque nos divierte y nos hace sentir bien emocionalmente.

Las artes musicales interactúan en las vidas de los alumnos/os con nuestras vidas y las de toda la comunidad.

Un proyecto de Educación Musical hemos de considerarlo un estudio de mejora para la enseñanza musical.

Describe cómo es el aula de música en la que pasas más tiempo.

ENTREVISTA: Queda configurada en una fundamentación fenomenológica mediante técnicas de observación, diseño y elaboración de las entrevistas: objetivos, metas, muestreo de los sujetos a entrevistar, formulación de las preguntas y dimensiones. Desarrollo de la entrevista, interacción, registro de la información, análisis e interpretación de los datos (A. Medina y C. Domínguez, 1991; A. Lázaro y J. Asensi, 1987). Fiabilidad de la entrevista. Método: Sistema de jueces. Unificación de contenidos de las entrevistas: contexto físico-histórico, contexto emocional y contexto creativo en la Entrevista sobre experimentación musical. Narrativa: Sonido -visual en el drama operístico *Tristán e Isolda*. Muestra: treinta y dos sujetos.

ARGUMENTO: DE LA ÓPERA *TRISTÁN E ISOLDA* DE RICHARD WAGNER –PARA LA ENTREVISTA-.

Acto I "Von einem Kahn". Isolda y su sirvienta Brangania se encuentran en el barco de Tristán, de camino a las tierras del Rey Marke en Cornualles, donde Isolda va a casarse con el Rey. La ópera comienza con la voz de un joven marinero cantando una canción sobre una salvaje doncella irlandesa, lo que Isolda interpreta como una burla hacia ella. En un arrebato de furia, Isolda desea que se levanten las olas y hundan el barco, matando a todos los tripulantes. Su ira va especialmente dirigida a Tristán, el caballero que la lleva hasta Marke. Isolda envía a Brangania a que llame a Tristán a su presencia, pero él rechaza la petición diciendo que su lugar está en el timón. El subalterno de Tristán, Kurwenal, responde más bruscamente y contesta que Isolda no está en posición de dar órdenes a Tristán, ya que su anterior prometido, Morold, fue asesinado

por Tristán. Brangania vuelve con Isolda para contarle lo ocurrido, e Isolda le cuenta cómo, tras la muerte de Morold, llevaron ante ella a un extranjero llamado Tantris que encontraron mortalmente herido a bordo de un bote y que ella lo había sanado usando sus poderes curativos. Entonces descubrió que Tantris era en realidad Tristán, el asesino de Morold, e intentó matarlo con una espada cuando estaba recostado indefenso ante ella. En ese momento Tristán no miró la espada que iba a acabar con su vida, sino directamente a los ojos de Isolda, lo que dejó a ésta sin capacidad para matar al caballero. Una vez restablecido, se permitió huir a Tristán, pero habría de volver para llevarse a Isolda para que se casara con su tío, el Rey Marke. Isolda, furiosa por la traición de Tristán, insiste en que tiene una bebida que redimirá de sus fechorías, y Brangania mira sorprendida que se refiere a un veneno letal.

En este momento Kurwenal aparece en la habitación de las mujeres diciendo que Tristán ha accedido a ver a Isolda. Cuando llega, Isolda le cuenta que sabía que él era Tantris y le perdonó la vida. Tristán acepta beber la poción, preparada por Brangania, aún sabiendo que probablemente acabe con su vida. Cuando Tristán bebe, Isolda le quita de las manos la poción y termina de bebérsela ella misma. Entonces, pensando cada cual que su vida está a punto de terminar, se declaran su amor incondicional. En ese momento, Kurwenal anuncia la inminente llegada a bordo del Rey Marke, mientras Brangania comprueba horrorizada cómo la poción que preparó no era veneno, sino una poción amorosa. En la cubierta los marineros saludan al Rey Marke.

Acto II "O sink hernieder". Una partida de caza nocturna deja solas en el castillo del Rey Marke a Isolda y Brangania, quienes permanecen al lado de un brasero en llamas. Isolda cree varias veces que los cuernos de caza están suficientemente lejos como para permitirle apagar las llamas, señal que espera Tristán para acudir junto a ella. Brangania avisa a Isolda de que uno de los caballeros del Rey Marke, Melot, ha estado observando atentamente las miradas que se cruzan con Tristán y sospecha del gran amor que se tienen. Isolda, sin embargo, considera a Melot como el amigo más fiel de Tristán y en un raptó de deseo apaga las llamas. Brangania se retira mientras Tristán llega junto a Isolda. Los amantes, por fin solos y libres de las ataduras de la vida cortés, se declaran su mutua pasión. Tristán desprecia la realidad del día, ya que es falsa, irreal y los mantiene separados. Es únicamente durante la noche cuando ellos pueden estar verdaderamente juntos, y sólo durante la larga noche de la muerte podrán estar eternamente unidos. Brangania les avisa en repetidas ocasiones durante su encuentro de que la noche se está acabando, pero ellos la ignoran. Finalmente se hace de día y Melot lleva a Marke y sus hombres para encontrar a Tristán e Isolda uno en los brazos del otro. Esta imagen rompe el corazón de Marke, ya que no sólo ha sido traicionado por su sobrino Tristán, sino que el Rey se ha enamorado también de Isolda. Tristán pregunta a Isolda si ella está dispuesta a seguirle a la realidad de la noche y ella le contesta afirmativamente. Melot y Tristán luchan y en el momento decisivo, Tristán es herido de muerte por Melot.

Acto III "Liebestod". Kurwenal ha llevado a Tristán a Kareol, su castillo en Bretaña. Un pastor toca una melodía triste y pregunta si Tristán está ya despierto. Kurwenal le contesta que sólo la llegada de Isolda podría salvar a Tristán. El pastor dice que estará atento y tocará una melodía alegre si ve llegar algún barco. Tristán se despierta y advierte que está otra vez en la falsa realidad del día, una vez más comido por un deseo inalcanzable, hasta que Kurwenal le cuenta que Isolda está de camino. Tristán se emociona y pregunta en repetidas ocasiones si hay algún barco a la vista, pero suena la melodía triste del pastor. Tristán recuerda que es la misma melodía que oyó cuando su padre y su madre murieron. Cuando oye al pastor tocar una melodía alegre, Tristán, en un raptó de deseo, arranca los vendajes de sus heridas. Cuando Isolda llega a su lado, Tristán muere con su nombre en los labios. Isolda se derrumba a su lado cuando se anuncia la llegada de otra embarcación. Kurwenal ve a Melot, Marke y Brangania llegar y se lanza a luchar para vengar la muerte de Tristán, matando a Melot, pero muriendo él mismo. Marke y Brangania finalmente alcanzan el lugar donde se encuentran Isolda y el cadáver de Tristán. Marke, llorando sobre el cuerpo de su más sincero amigo, explica que Brangania le había contado lo ocurrido con la poción de amor y que había venido no para separar a los amantes, sino para unirlos. Isolda parece recobrarse pero, al describir su visión de Tristán, se transfigura y muere en uno de los pasajes más bellos de la literatura operística (se lo llama la «muerte de amor» o *Liebestod*) y también más difíciles porque la soprano debe llegar con suficiente energía después de cuatro horas de representación.

Frases elegidas por su belleza artística:

En un arrebato de furia Isolda desea que se levanten las olas y hundan el barco, matando a todos los tripulantes. Su ira va especialmente dirigida a Tristán.

Los amantes se declaran su mutua pasión. Tristán desprecia la realidad del día ya que es falsa, irreal y los mantiene separados. Es únicamente durante la noche cuando ellos pueden estar verdaderamente juntos, y sólo durante la larga noche de la muerte podrán estar eternamente unidos.

ACORDE DE TRISTÁN: EL ACORDE INICIAL EN LA ÓPERA DE TRISTÁN E ISOLDA DE R. WAGNER



El acorde de Tristán: formado por las notas *fa*, *si*, *re#* y *sol#*. Se denomina así a cualquier acorde formado con los mismos intervalos musicales, aún en otras tonalidades: partiendo de la nota más grave, *fa*, una cuarta aumentada, *si*, una sexta aumentada, *re#* y una novena aumentada, *sol#*. Se trata del primer acorde que se escucha en el movimiento *langsam und schmachtend* -lento y languideciendo- de la ópera *Tristán e Isolda*.

En la época del estreno, se consideró provocativamente innovador y atrevido iniciar una obra musical con este acorde disonante, y -en consecuencia- pasó a la historia con el nombre de la composición de Richard Wagner.

El acorde adquiere diversas interpretaciones, en función de las notas que tomemos como "reales" del acorde. Existe controversia respecto a qué nota debe interpretarse como real, el sol# o el fa. Las diferentes lecturas en función de las notas reales son:

Fa/Si/Re#/Sol# (Sol#/Si/Re#/Fa): séptima de sensible de *la menor* con quinta aumentada (re#). Función de dominante.

Fa/Si/Re#/La (Si/Re#/Fa/La): dominante de la dominante con séptima y quinta disminuida, de La menor (Dominante de *mi*, que es a su vez dominante de *la*). En este caso la función es de Subdominante, ya que el acorde vendría a formar parte de la zona previa a la dominante, *mi* de la tonalidad, *la*.

ENTREVISTA: MÚSICA Y CREACIÓN EXPERIMENTAL. NARRATIVA: SONIDO -VISUAL EN EL DRAMA OPERÍSTICO *TRISTÁN E ISOLDA*

Es importante el espacio físico-histórico para conocer el mundo en el que se desarrolla la acción-musical, ¿por qué?: se representan obras musicales; se realizan actividades multiculturales; en él se interactúa mediante acciones de aprendizaje musical con el resto de individuos presentes en el aula; es necesario para la formación del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes. *Elige una respuesta.*

Describe al menos con tres palabras, una de tus aulas para las enseñanzas musicales de: lenguaje musical, armonía, análisis, piano... - Luminosa, amplia, con piano..., silenciosa, con pizarra digital, amplia, oscura, pequeña, ruidosa.

Elige espacios interiores del Conservatorio de música que prefieras y espacios externos próximos o no a él que consideres relevantes en los que se realicen actividades de música.

El edificio de tu Conservatorio, ¿qué forma geométrica tiene? –la de un rectángulo, un rombo..., ¿qué color predomina? -blanco, rosa, beig..., ¿cómo se denomina?

Enumera al menos tres elementos o materiales que formen parte de la configuración exterior o interior de tu centro académico –Conservatorio-. Y describe sus respectivas texturas, experimentando con el sonido, ¿cómo sería el sonido o la textura si golpeamos entre sí materiales?: hierros con hierros..., ¿qué sonido?. Tierra, agua, árboles, azulejos, mármol, cristal, madera, tejidos, hierro...

Describe con al menos dos líneas cómo es el lugar o espacio en el que estudias música, en lo que es tu vivienda habitual.

El método documental _ textos, partituras informáticas o música por ordenador, audiovisuales, dibujos, fotografías...-, ¿es idóneo para tus estudios en el proceso creativo y de investigación que conforman la creación para tus clases de composición y análisis musical?. Porque nos aporta datos: auditivos y visuales...; para analizar y escribir música... otros.

Para escribir melodías musicales, ¿te interesa alguno de los siguientes lenguajes artísticos? Literatura: poesía, cuento, teatro, comic, dibujo, pintura, fotografía, cine...

Una vez que has finalizado una experiencia auditiva sobre un tema en las clases de composición y análisis musical, el siguiente paso es expresarlo en alguna técnica como: tabla rasa, collage , caja oscura...otras.

Ante la interpretación de una obra musical como puede ser la *Consagración de la Primavera* de I. Stravinsky, la emoción que sientes es: Intencional, espontánea, natural, intuitiva, no siento emoción, una gran emoción...

Según el estado de ánimo en el que te encuentras, ¿qué música eliges para estudiar o inspirarte haciendo ejercicios de composición y reflexionar sobre experiencias musicales?

En el espacio-escénico de un ballet o de una ópera se pueden representar imágenes de: sufrimiento, felicidad, fantasía, magia..., amor, odio, deseo, silencio...

Consideras positiva tu actitud para el estudio e interpretación de obras clásicas de grandes maestros, ¿cuáles son tus partituras preferidas? Escribe el nombre

A las obras musicales que te has referido anteriormente, o de otras, como tus preferidas, escribe por qué.

Si compones líneas melódicas, ¿reflejan sonidos urbanos y escenarios de tu vida cotidiana o de la naturaleza...?

Cuando escribes alguna pequeña melodía..., ¿piensas de manera que se refleje en ella lo misterioso, lo fantástico, lo turbulento...?

Una vez escrita una o varias melodías, ¿las expresas en algún otro lenguaje artístico?

Poesía, dibujos... Las escribes en tu diario... o en el cuaderno de aula.

Con compañeros del Conservatorio, otros amigos o tu sólo..., participas en algún coro, conjunto musical, dúo...

Si tuvieras que elegir de las siguientes bandas sonora, tres ¿cuáles serían? -*La banda sonora del Rey León, La brújula dorada, El Señor de los Anillos, Anónimo veneciano, Doctor Zhivago, Desayuno con diamantes,*

¿Conoces el argumento romántico en la ópera *Tristán e Isolda*? de R. Wagner, una de las más representadas en la actualidad.

Describe al menos con una palabra uno de los espacios escénicos que puede presentar en su argumento literario la ópera de *Tristán e Isolda*. Espacio-escénico: blanco y con luz como el día, marítimo, campo, caza, oscuro y negro como la noche...

Enumera los personajes que aparecen en la narrativa de la ópera de *Tristán e Isolda*.

Elige actitudes o hechos de bondad, amor, venganza, ira, malicia, astucia... otros, con que actúan los personajes en la ópera de *Tristán e Isolda*:

Identifica elementos que forman parte del proceso-creativo en la narrativa de la ópera *Tristán e Isolda*:

En el espacio creativo de la narrativa de la ópera de *Tristán e Isolda*, ¿qué animales fantásticos o reales podemos encontrar?:

En la audición del drama operístico *Tristán e Isolda* de R. Wagner, ¿qué forma geométrica elemental eliges para representar gráficamente el *acorde de Tristán*?: rectángulo..., cuadrado..., círculo..., triángulo...

De los siguientes elementos visuales: puntos..., líneas: onduladas, verticales, horizontales, quebradas..., Elige uno para dibujar el sonido musical (en la forma geométrica elegida con anterioridad), durante la audición del *Acorde de Tristán*.

En la ópera de Wagner *Tristan e Isolda*, el tiempo que se necesita para su representación escénica es de cuatro horas y media. ¿Cuál es el tiempo real del *Acorde de Tristán*?. Audición en el aula.

En la ópera de *Tristán e Isolda*, enumera y denomina los instrumentos musicales que participan en su narrativa operística.

De las siguientes palabras que podemos encontrar en la ópera *Tristán e Isolda*, ¿cuál de ellas eliges como símbolo de ésta?: Tristán, Isolda, el pastor, la mar, la noche y el día, criada, Melot, Rey Marke.

LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y EL ANÁLISIS DOCUMENTAL CONFORMAN LA INVESTIGACIÓN

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.- En esta investigación se complementó la información proporcionada por docentes y alumnos mediante las entrevistas y encuestas con la observación en el aula. Se eligió la observación participante porque forma parte del proceso de investigación junto al grupo, entablan conversaciones y desarrollan las acciones y experiencias.

Las cualidades distintivas de la observación en contraste con otras técnicas, son la búsqueda de realismo y la reconstrucción de significados, contando con el punto de vista y la acción de los sujetos participantes en el estudio. Esto permite al investigador contar con su versión además de las encuestas, entrevistas y documentos analizados.

La observación participante es considerada como el proceso de contemplación sistemática en el aula de música que transcurre por sí misma con una finalidad: comprender y analizar el proceso creativo de las acciones en la experiencia musical.

Su potencial como técnica de investigación, aun reconociendo sus dificultades y los sesgos que puede tomar, es enorme, siempre que esté orientada hacia un objetivo concreto del estudio; sea producto de una planificación sistemática en fases, aspectos, lugares y personas; tenga control y relación con proposiciones y teorías sociales, planteamientos científicos y explicaciones profundas y se someta a controles de veracidad, objetividad, fiabilidad y precisión (C. Ruiz, 2010). La observación como técnica empleada por los investigadores que han estudiado enfoques, estrategias y

desarrollo de concepciones de enseñanza en la educación, cuyo fin es el conocimiento de la intencionalidad de la acción docente. Mediante la observación se ha pretendido reunir información sobre la actuación del docente y los estudiantes, su interacción, la organización que se da a la clase, el enfoque que se da a los contenidos y actividades, el clima de trabajo y socioemocional, los ritmos y matices en la acción a investigar.

ANÁLISIS DOCUMENTAL.- Recurrir al complemento de la técnica de análisis documental, técnica de recolección de datos, considerando a la entrevista y a la observación en primero y segundo términos. El documento es considerado como la amplia gama de registros escritos y simbólicos así como cualquier material y datos disponibles.

Los documentos como objetos que podemos leer, estudiar, analizar e interpretar, sea en sentido literal o metafórico y que se refieren a aspectos del mundo social, musical, educativo... con la intención de registrar los acontecimientos y darlos a conocer.

El material documental tiene la virtud de producirse en contextos naturales de interacción social, de proporcionar información de carácter único y de dar dimensión histórica al proceso en estudio. Los documentos, en escritos oficiales, de las administraciones públicas, prensa escrita, documentos como cartas, diarios, memorias y material biográfico, autobiográfico, obras publicadas de grandes compositores.

Desarrollo del trabajo con los grupos focales. Participantes en la investigación mediante fichas individualizadas de contenidos debatidos en el aula (Morgan, 2001).

5.2. METODOLOGÍA CUALITATIVA Y MÉTODOS EN LOS QUE SE CONFIGURA LA INVESTIGACIÓN. FENOMENOLOGÍA

Las investigaciones cualitativas tienen sus propios orígenes, de manera que los datos que obtenemos están vinculados a palabras, imágenes, símbolos e interpretaciones. Buscan estudiar los procesos en profundidad (R. Marín, 2005); así, el núcleo de análisis se centra en los significados del acontecer cotidiano y cómo se desarrolla en una vida social. La relación del ser humano con su hábitat está considerada por sus emociones, sentimientos y pensamientos, de manera que la perspectiva cualitativa incide en un particular punto de vista hacia la vida. Después de la Segunda Guerra Mundial aparece la realización de análisis cualitativos rigurosos, teorías y bibliografía dedicadas a la investigación cualitativa (Bodan y Taylor, 1984). Autores como C. Lévi-Strauss (2007), C. Geertz (1978) y H. Blumer (1982) buscan en la semiótica, en la hermenéutica y en el interaccionismo-simbólico nuevos campos de análisis en la interpretación de acontecimientos y de redes sociales, dejando atrás los enfoques tradicionales de la antropología. Hacia la década de los noventa, en el período postmodernista, en el cual estamos inmersos, los investigadores se esfuerzan en estudiar con miras a desarrollar diferentes de maneras de representar al “otro”. De este modo, el nuevo enfoque de investigación cualitativo es más activo, práctico y orientado a responder problemas específicos y situaciones particulares. En la actualidad más próxima en la que imperan las etnografías de ficción, la etnografía poética, la etnografía musical y los textos multimedia. Denzin y Lincoln (2000) consideran que en el momento actual destaca la

diversidad de paradigmas, estrategias de investigación y métodos de análisis variados como nunca antes había sucedido. Se definen y estudian los componentes de importancia y las interacciones en una situación concreta y en un escenario determinado a partir de lo que las personas dicen y hacen por lo que la metodología cualitativa con base humanística, descriptiva y holística, de entre los métodos cualitativos que propone: método holístico, utiliza la observación participante y las entrevistas informales para recoger información del grupo o la institución desde el punto de vista de los que la vivencian como un todo integrado. Método etnográfico, estudia interacción social, del que nosotros hemos tomado la etnografía musical o etnomusicología.

Método de interaccionismo –simbólico, defiende que las experiencias individuales de las personas están medidas por sus interpretaciones e interacciones con los otros. Desarrollado por H. Blumer y C. Geertz.

Método de investigación-acción. La génesis de este método es la construcción del currículum (E. Eisner, 1987; L. Stenhouse (1997). La principal premisa de este enfoque es la investigación en el aula, siendo el desarrollo del currículum una actividad constructiva y continua de concepciones filosóficas, enfocadas a las teorías, creencias, información y formación del profesorado con la intención de mejorarla.

Método seguido en la investigación: El Fenomenológico. El método seguido en la investigación es el fenomenológico, tomando como estrategia de investigación la fenomenografía.

La fenomenología, fundada por E. Husserl, comprende un método y un programa de investigación denominado Fenomenología Transcendental, presentada en su obra *Investigaciones lógicas*, publicada en 1901. En ella desarrolla conceptos heredados de F. Brentano, como el de vivencia “intencional”, que ocupa un lugar central en la Fenomenología. La intencionalidad es descrita ahí como la propiedad de las vivencias de estar adheridas a algo. La vida de conciencia es necesariamente intencional, todas las vivencias se refieren necesariamente a objetos. Todos los objetos entendidos como correlatos necesarios de vivencias, los denomina Husserl objetos intencionales.

Los conceptos de la fenomenología sólo pueden ser comprendidos a partir de la experiencia propia. Este es uno de los sentidos del llamado ir a las cosas mismas, en contraposición a quedarse en meras construcciones de palabras. Otro de sus conceptos fundamentales es la evidencia o intuición que es una aplicación del concepto de percepción que se refiere a una verdad originaria. Esta verdad es la de lo que parece; es decir, la verdad última de las cosas en las experiencias evidentes que tenemos de ellas. Se considera en principio una forma radical de empirismo; sin embargo, en la medida en que asume el orden racional del mundo nace la experiencia intencional, considerándose también una forma de racionalismo.

Tanto la fenomenología como la fenomenografía tienen la experiencia humana como su objeto de estudio, sin embargo, la fenomenología: un método filosófico, en el que el filósofo está comprometido en la investigación de su propia experiencia. Por otro lado, adopta una orientación empírica y luego investiga la experiencia de los otros. El

enfoque de la fenomenología interpretativa: la esencia del fenómeno; mientras que el foco de la fenomenografía: la diferencia entre la forma de percibir cada uno de los sujetos un fenómeno. Es decir, la unidad de la investigación fenomenográfica es la forma de experimentar un fenómeno, ¿cómo concibo el sonido?; y el objeto de investigación es la diferencia entre las formas de experimentar los fenómenos, ¿cómo se concibe el sonido en cada uno de nosotros?. En la raíz de la fenomenografía se ubica un interés por describir un fenómeno del mundo como otros lo ven, y por revelar y describir la diferencia entre ellos, especialmente en un contexto educacional. Estas experiencias individuales pueden ordenarse jerárquicamente. Algunas pueden, desde el punto de vista adoptado en cada caso, considerarse más avanzadas, o más complejas, que otras. Sus diferencias son cruciales en términos educativos.

Ejemplo: fenómeno = sonido – experiencia individual-. ¿Cómo se percibe el sonido?.

Variable principal = diferencia entre unos sujetos y otros.

La forma de experimentar un fenómeno es consustancial a la manera en que se constituye el conocimiento acerca del mundo. Las esencias están porque antes “existen” (J. P. Sartre, 1982).

Un aspecto que se discierne y se vuelve centro de atención está asociado con una dimensión experiencial explícita e implícita. Cuando un aspecto no es discernido ni centrado en la conciencia se dan por sentado ciertas cualidades al no considerar cualidades alternativas.

La variedad de formas de experimentar un fenómeno, en consecuencia, deriva de que sean discernidas diferentes partes de la totalidad y de que sean objetos de conciencia focal simultáneamente. Si los objetos son tema de conciencia focal pueden separarse y experimentarse cada uno en secuencias. Una forma de experimentar un fenómeno es una relación interna entre el experimentado y lo experimentado. Ejemplo: relación interna entre el “yo” que experimenta y lo experimentado, el “sonido”. Una relación interna entre dos elementos implica que ni uno ni otro serían idénticamente los mismos sin la relación entre ellos. Obviamente, una persona no podría ser la misma sin el mundo que está experimentando, y si el mundo es entendido, en término de todas las posibles formas de experimentarlo -conociéndolo, viéndolo, estando en él, percibiéndolo o intuyéndolo de una forma u otra-, si la biografía de la persona es única y si la forma de experimentar el mundo refleja la biografía personal, entonces el mundo no podría ser exactamente el mismo sin la persona experimentándolo (F. Marton y S. Booth, 1997).

Fenomenografía: Encontramos a esta en el proceso de aprendizaje y en las estrategias de enseñanza. El desarrollo del estudio de las estrategias de enseñanza ha contribuido de manera importante el planteamiento constructivista de la escuela de Gotemburgo, cuya temática de estudio ha sido fundamentalmente la constitución del conocimiento en la conciencia. En los años setenta, el objeto de estudio de este grupo de investigadores era el “proceso de aprendizaje”; actualmente el interés se ha hecho extensivo a la constitución del conocimiento en la “conciencia” de docentes y

estudiantes en el proceso de enseñanza. Uno de sus principales exponentes, F. Marton (1996), incorpora las aportaciones de R. Sáijó (1976) acerca de las diferencias cualitativas del aprendizaje, desarrollado con los trabajos de otros investigadores en Suecia, Australia y Canadá. Considera J. L. Álvarez-Gayou (2004:89) que el término fenomenografía fue utilizado por primera vez por Ulrico Sonneman en 1954. En lugar de fenomenología, Sonneman denomina fenomenografía al registro de una “experiencia subjetiva como la informa la persona”.

Esta perspectiva de investigación tiene raíces en el concepto de “intencionalidad” de F. Brentano (1838-1917) y en la psicología sociocultural de L. Vygotsky (1896-1934). Del primero, recoge el papel de la intencionalidad en la conciencia y en la constitución del conocimiento (Brentano 1973; Marton, 1994), así como la importancia de los estudios empírico-descriptivos para abordar su conocimiento. De Vygotsky (1982), incorpora la importancia del contexto sociohistórico en el cual se desarrolla el individuo, en la constitución de su pensamiento. En esta perspectiva el conocimiento forma parte de la actividad, del contexto y de la cultura. La Fenomenografía comparte con la Fenomenología -una de sus vertientes- la experiencia como objeto de estudio.

La fenomenografía como método filosófico adopta una orientación empírica en el estudio de la experiencia de otros. Esta perspectiva de investigación se caracteriza porque:

Considera que el conocimiento se constituye en una relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento en un contexto determinado.

Tiene como centro de atención el estudio de las acciones en relación con las intenciones de los actores.

La diferencia es el objeto primordial de su interés, ya que recoge lo peculiar de las acciones. Por ejemplo: la dimensión personal de las concepciones y lo particular de la relación con el contexto. ¿Cómo concebimos el sonido?, ¿en qué contexto?, ¿desde la propia cultura, intercultural o multicultural?, ¿a partir de qué hecho o experiencia?, ¿en qué proyección es concebido el sonido?, ¿en una proyección abstracta, geométrica, abstracta y geométrica a la vez?, ¿qué forma necesita este sonido percibido?, ¿podemos asociar sonidos a formas geométricas?, ¿el sonido necesita de un orden subjetivo para crear armonía o desarmonía en un determinado espacio?, ¿qué sucede si unimos en un espacio dos sonidos diferentes?. Se argumenta que es a través de la “diferencia” en las “formas” de ver, oír o experimentar un fenómeno como se desarrolla la comprensión.

Tiene un carácter descriptivo y establece relaciones entre los elementos informativos obtenidos mediante trabajo de campo.

Reconoce que el significado de lo que se enseña está constituido intersubjetivamente por el profesorado y los estudiantes, aunque hay elementos diferentes que destacan en la conciencia individual. Sostiene la idea de que el contenido enseñado refleja la comprensión del profesorado y de los estudiantes.

En la fenomenografía podemos identificar, formular y abordar cierto tipo de preguntas de investigación que está particularmente orientado a las cuestiones de relevancia para el aprendizaje y su comprensión en una organización educativa.

Como enfoque de investigación ofrece un marco alternativo para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, centra la atención en las Formas y Sonidos en que los profesores artistas y los estudiantes experimentan su mundo.

El enfoque fenomenográfico de investigación ha aportado la oportunidad de colocar la mirada en las relaciones entre la conciencia del profesorado acerca de su mundo profesional (F. Marton, 1993) y el proceso de enseñanza. Los reportes personales acerca de este enfoque de la enseñanza evidencian una fuerte relación lógica interna con las concepciones de enseñanza. En el enfoque fenomenográfico, el contenido de la enseñanza y el aprendizaje está en el espacio social del aula y en el mundo al cual pertenece el fenómeno, es compartido y es “objeto de las conciencias”, no es un objeto o fenómeno que resida exclusivamente en la mente de un profesor (F. Marton y S. Booth, 1997). N. Entwistle y P. Walker (2002) sostienen la existencia de un paralelismo entre el desarrollo intelectual de los estudiantes y un proceso de conciencia creciente en los docentes, lo que establece un vínculo entre enseñanza y aprendizaje. Ya L. Shulman (1987) había reconocido una serie de bases del conocimiento que dan sustento a la enseñanza efectiva, y subraya el papel crucial, en el pensamiento docente, en el Modelo de Investigación Pensamiento del Profesor.

5.2.1. DISEÑO METODOLÓGICO BASADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y MÚSICA , ORIENTADO A LAS CIENCIAS Y OTRAS ARTES

El interés de las artes como desarrollo personal. Es la nota característica para V. Lowenfeld (2007). Aplicó sus ideas sobre el proceso-creativo en el proyecto de objetivos y métodos para la educación de las artes. Su tesis principal consiste en el desarrollo mental y creativo del sujeto y concibe el arte como un vehículo para alcanzar dicho crecimiento. Considera al ser humano como sujeto creativo. Plantea que es preciso estimular la fantasía y el sentimiento para poder expresarlo a través de formas artísticas. Natalie Robinson, en E. Eisner (2005) concibe en el proceso-creativo al sujeto como artista que emerge del propio proceso, siendo éste, el proceso de creación, si cabe, tan importante o más que el producto creado por el individuo. C. Geertz (2005) considera transcendental la repercusión en el cambio social, la interacción en las redes culturales y los logros de la imaginación en el acontecer artístico de las diferentes culturas. H. Gardner (2005), sociólogo, psicólogo y músico, justifica como profesor y en sus textos, a través del arte, la participación social, la concepción de las diferentes artes asentadas en la sociedad. En esta perspectiva, sugiere la educación artística –musical en los contextos académicos como mecanismo social por el cual pasa la herencia cultural a las generaciones más jóvenes. Potenciar el currículum artístico para afrontar las necesidades creadas en la sociedad. El enfoque de objetivos, contenidos y métodos de enseñanza en la educación musical, dirigido principalmente a estudiantes, éstos han de aprender a apreciar las obras artísticas no por ser socialmente útiles, sino porque las grandes producciones de la mente y del

espíritu humano son el objetivo final de la didáctica y la educación. Así, la intersubjetividad y la interactividad son vistos como agentes activos y no pasivos en la investigación. Aunque reclaman una gama más amplia de métodos de investigación, los defensores de la investigación-basada-en-arte señalan la necesidad de poner atención en el rigor necesario para realizar una investigación educativa. Los investigadores en práctica artística utilizan métodos de indagación propios de la didáctica en las artes y las humanidades que resaltan las tradiciones y contenidos filosóficos de la pedagogía crítica y social... y por lo tanto la característica de la investigación es similar a la crítica pedagógica y del arte. H. Read (2007). Plantea una visión postmoderna de las enseñanzas-artísticas.

Elliot W. Eisner (1972) se propone definir los ámbitos y dominios del aprendizaje del arte con disciplinas estructuradas dentro del campo del saber, con unos objetivos, contenidos y metodologías coherentes, basados en las diferentes ciencias y artes: filosofía, matemáticas, biología, etnomusicología..., música, pintura, poesía...

En el siglo XVIII se crean las bases del saber científico contemporáneo; en el siglo XIX, A. Comte define las ciencias en una estructura piramidal, donde las matemáticas constituyen la base, seguidas de las demás ciencias, física, bioquímica..., filosofía, historia... hasta llegar a la cúspide donde sitúa la sociología. En la actualidad cualquier problema de investigación se hace desde la ciencia, ciencias de la educación : pedagogía de la corriente crítica, pedagogía de la corriente activa, ciencias de la música... En el Proyecto Kettering de la Universidad de Stanford, en el cual participa el

profesor Eisner, identifica en el currículum de las enseñanzas artísticas tres dominios en el aprendizaje del arte: el productivo, el crítico y el histórico. Una de las orientaciones a la que se le ha dado mayor importancia ha sido el desarrollo de la didáctica y de la creatividad a través del arte. Lo considera como una de las premisas más creativas y a su vez que permiten una mayor libertad.

En la obra extensa del profesor E. Eisner encontramos como característica esencial la voluntad implícita de promover y potenciar la formación del profesorado, la mejora de su trabajo cotidiano en el aula, así como la intención de favorecer y potenciar la imagen del profesorado en su campo profesional. Acaba otorgando a su obra el particular carácter que se traduce en una gran generosidad de recursos para los profesionales de la enseñanza tanto en el campo teórico como en el práctico.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ORIENTADA A LAS ARTES MUSICALES Y VISUALES, A LAS CIENCIAS Y OTRAS ARTES: El “Arte Investigación Educativa”, -ARTeinVED-. Los partidarios de esta posición consideran el siguiente procedimiento: Estrategias de indagación y método de investigación, problema de investigación, los problemas educativos en general y los de la educación musical y el arte en particular, lenguajes y formas de presentación, criterios de calidad de las investigaciones: objetividad, veracidad, validación... corresponden a los que se utilizan para valorar la calidad de las investigaciones educativas y las orientadas a las artes.

DESDE LA INVESTIGACIÓN COMO “CIENCIA” A LA INVESTIGACIÓN COMO “ARTE”: TRES METODOLOGÍAS: CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y ARTÍSTICA.

VALORACIÓN	Cuantitativo	Cualitativo	Artístico
<i>Núcleo básico de interés metodológico</i>	<i>Ciencias de la Educación y de la Música</i>	<i>Ciencias Humanas y Sociales. Investigación y Experiencia Personal.</i>	<i>Drama: Ópera Tristán e Isolda</i>
<i>Principal estrategia demostrativa:</i>	<i>Técnica: Cuestionario Explicación medida. Estadística</i>	<i>Técnicas: Entrevista, audiciones Fenomenología</i>	<i>Experimentación: Auditiva y Visual “Expresión visual de un sonido”</i>
<i>Disciplina modelo:</i>	<i>Pedag. Experimental Didáctica Psicología Cognitiva Emocional...</i>	<i>Etnomusicología M. I. Pensamiento del profesor</i>	<i>Música: Fundamentos de Composición</i>
<i>Principal sistema de representación de datos y conclusiones:</i>	<i>Variables expresadas en porcentajes y datos experienciales</i>	<i>Valoración: interpretativa formación profesorado Método: triangular-comparativo</i>	<i>Valoración: Interpretativa Composición musical, sonido e imagen</i>
<i>Períodos de vigencia:</i>	<i>Desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad</i>	<i>Desde finales de la década de 1960 hasta la actualidad</i>	<i>Desde comienzos de la década de 1990 hasta la actualidad.</i>

SÍNTESIS de los enfoques cuantitativo, cualitativo y artístico en la investigación educativa (adaptado de R. Marín, 2005)

5.2.2. NÚCLEO DE LA INVESTIGACIÓN: IDEA CENTRAL, CARACTERÍSTICAS Y PROCEDIMIENTO.

Idea central: la experimentación, innovación e indeterminación como aprendizaje de las enseñanzas musicales e investigación en la acción educativa. Diseñar y encontrar

modelos y métodos de formación para el profesorado de música que participen y conformen el Modelo de Investigación Pensamiento del Profesor.

La idea central se contempla, fundamentalmente, en las siguientes cuestiones o ítems extraídos de la entrevista.

El resto de las cuestiones en la entrevista queda como telón de fondo o patrón en el núcleo de la investigación.

Valoramos la dimensión experimentación - creativa como contenido general. Y como contenido específico de estudio: el sonido – visual de la audición del *Acorde de Tristán*.

CUESTIONES CENTRALES EN LA INVESTIGACIÓN:

Pregunta: – ¿Qué forma geométrica elemental eliges para representar gráficamente la Audición del *Acorde de Tristán*?: rectángulo..., cuadrado..., círculo..., otros.

Pregunta: – De los siguientes elementos visuales: puntos..., líneas: onduladas, verticales, horizontales, quebradas..., Elige uno para dibujar el sonido musical (*en la forma geométrica antes elegida*), durante la Audición del *Acorde de Tristán*.

Pregunta: – En la ópera de Wagner *Tristan e Isolde*, el tiempo que se necesita para su representación escénica es de cuatro horas y media. ¿Cuál es el tiempo real de la Audición del *Acorde de Tristán*?

HIPÓTESIS, OBJETIVOS GENERALES Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS EN LA INVESTIGACIÓN

HIPÓTESIS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN:

1. Si existen cabinas, auditorio, biblioteca..., espacios específicos para cada materia musical a estudiar, a la vez que ecológicos y multiculturales en los centros de enseñanza... Conservatorios..., estos favorecerán el aprendizaje y la apertura interdisciplinar de los diferentes espacios musicales.
2. Si la presencia en las aulas de materiales musicales: libros, partituras, dibujos, pinturas, fotografías..., mobiliario, piano, material audiovisual... construyen un paisaje favorable y una Instalación Musical; el espacio del aula –su silencio y su sonido- es parte de la obra, - performance musical-; esto favorece el aprendizaje, la experimentación de nuevas formas musicales en las vanguardias del siglo XX.
3. Existiendo visión artística y coherencia del profesorado y de los estudiantes en el uso que hacen de los espacios -sonido... se evidenciará en el currículum del centro, en el modelo pedagógico y en la organización del espacio académico.
4. Si el sonido –espacio –tiempo es contenido académico en las enseñanzas musicales... dará como resultado nuevos espacios de sonido, en los que se incluyan procesos creativos para el aprendizaje e investigación musical, a la vez que emergen del proceso creativo los actores participantes: profesorado -investigador y estudiantes.
5. Si las composiciones musicales presentan con intencionalidad aspectos emocionales, impresiones, tensiones, alterando los elementos musicales, cromatismo, disonancias, texturas... Expresadas en puntos, líneas..., color..., creadas desde la narrativa musical y visual... se propicia la transformación de estructuras y espacios del arte musical y visual.
6. Si la investigación Musical es esencial para la mejora de la Formación del Profesorado, necesitamos encontrar nuevos métodos para la formación del docente, conformando y ampliando el Modelo de Investigación Pensamiento del Profesor. Enfocado a la apertura o interpretación, reflexión y autocrítica musical...

OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Proponer modelos pedagógicos - musicales mediante la acción didáctica – auditiva en el aula, auditorios... presentaciones de conciertos, acciones musicales, happening, performances... activando la creatividad y socialización para una mejor formación del profesorado y estudiantes de enseñanzas musicales.
2. Identificar la creación: composición musical como contenido académico y de investigación en la pedagogía crítica, activa... en el arte musical y visual, así como en la formación del profesorado en creatividad, innovación y experiencia profesional.
3. Identificar espacios intra-extra-académicos que faciliten la formación musical del profesorado y de los estudiantes en valores: respeto a la naturaleza, a los bienes patrimoniales y a las diferentes formas y géneros musicales del arte contemporáneo.
4. Reconocer técnicas, estrategias y métodos apropiados en la investigación para mejorar y potenciar el aprendizaje -musical, la experimentación e innovación que proponen las vanguardias musicales en el siglo XX.
5. Colaborar para que las propuestas musicales: acciones, audiciones..., conciertos, concursos..., en el espacio académico sea educación y libertad para todos, potenciando la convivencia y la música en las “aulas” y fuera de ellas desde el liderazgo del profesorado y de los estudiantes.
6. Diseñar y aplicar métodos interdisciplinares en las enseñanzas musicales que sirvan para la formación en pedagogía crítica, experiencia del profesorado en enseñanzas musicales y de los estudiantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: EXPERIENCIA PROFESIONAL

1. Identificar los instrumentos y sus diferentes sonidos..., mediante la asistencia a: acciones didácticas como audiciones..., conciertos, ballet, ópera, danza... representados en auditorios, teatros, acontecimientos festivos en espacios multiculturales, calles, plazas, jardines...
2. Dirigir el método didáctico composición musical y dibujo a potenciar la creatividad, interdisciplinariedad y la experimentación en la acción de: audiciones musicales y su representación mediante el dibujo..., happening..., performance...
3. Considerar la narrativa del lenguaje musical –sonido como modelo pedagógico activo de interacción con la narración visual- imagen, concibiendo la “acción –musical-teatral”, modalidad de encuentro y confluencia entre ambas en espacios académicos, sociales y naturales.
4. Identificar las diferentes formas geométricas de interpretar el sonido en la audición *Acorde de Tristán*, de cada uno de los participantes en la investigación.
5. Diferenciar por los participantes en la investigación con qué elementos: puntos..., líneas... identifican la textura de la forma geométrica elegida con anterioridad en la audición: el *Acorde de Tristán*.
6. Localizar el sonido de los instrumentos musicales que aparecen en escena –ópera *Tristán e Isolda*- y el tiempo real del *Acorde de Tristán* durante la audición en el aula. Utilizar la notación del dibujo para la identificación del sonido.

PROCEDIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN:

¿Cómo proceder en la investigación?. ¿Qué se argumenta en el núcleo de la investigación?.

La unidad en el núcleo de la investigación es la forma de experimentar un fenómeno = sonido. En el núcleo de la investigación la IDEA CENTRAL es la DIFERENCIA entre las formas de experimentar un fenómeno = sonido de cada uno de los sujetos participantes.

¿Qué otras ideas principales se sostienen en la investigación?.

El contenido u objeto de estudio refleja la comprensión del investigador y de los participantes en una acción-musical y experimental. Es decir, la comprensión del profesorado y de los estudiantes para su aprendizaje. Interpretado a través de la cultura musical y el arte.

¿Con qué carácter? Con un carácter descriptivo e interpretativo, estableciendo relaciones entre los resultados obtenidos mediante técnicas de observación y medida, entrevistas y encuestas o cuestionarios, así como la experiencia personal de la investigadora.

¿Con qué intención estudiamos el sonido?, ¿qué acción?, ¿qué diferencia?, ¿qué diversidad?, ¿qué métodos o estrategias de innovación para encauzar el aprendizaje en la composición musical?, ¿qué diferentes métodos de formación debatimos, relacionamos y establecemos para la formación del estudiante artista y la investigación de la misma?, ¿qué metas queremos alcanzar?.

Nos proponemos en este estudio diseñar métodos de formación para la enseñanza y aprendizaje de la música. Es decir, un método de formación para el profesorado que sirva en su quehacer diario, configurando y ampliando el modelo de investigación Pensamiento del Profesor. Con el modelo propio de esta investigación: Experimentación e innovación en la enseñanza - musical.

Debate metodológico:

¿Por qué la fenomenografía en esta investigación?. Porque en ella se contemplan dos vertientes relevantes para este estudio:

Primeramente, coincide con la “fenomenología” en su vertiente filosófica, teniendo ésta por objeto en la investigación la experiencia en la misma del investigador.

Los participantes: estudiantes y profesora son parte activa en la investigación. Por lo que la valoración final contempla la interpretación de ambos actores.

En segundo lugar, el método Fenomenográfico se ha tomado como estrategia en la investigación, debido a: en su parte empírica conlleva el método Hipotético Deductivo, mediante el cual se han conformado y deducido contenidos, teorías, técnicas... en la investigación, las hipótesis, objetivos generales, objetivos específicos o experimentales, proyectados en la experiencia personal.

CONFIGURACIÓN DE LA IDEA CENTRAL EN UN MÉTODO EXPERIMENTAL DE INVESTIGACIÓN:

La segunda parte en el procedimiento de la investigación se centra en las cuestiones claves recogidas en la entrevista, quedando configuradas en el *Acorde de Tristán*.

Los procesos -creativos - aprendizaje en el espacio escénico de la narrativa musical: *Acorde de Tristán*, darán como resultado final nuevos métodos para la formación en la experimentación e interpretación musical, la investigación del profesorado y estudiantes.

Cómo diseñar un método de formación para el profesorado y estudiantes de música en los Conservatorios, en el modelo experimentación e innovación en las enseñanzas musicales con la narrativa musical: sonido, y la narrativa visual: dibujo, obtenemos un método didáctico: Música y Dibujo = Método: Arte Musical y Arte Visual.

Modelo Narrativa Musical. La composición musical indeterminada se identifica como obra abierta, la interpretación del compositor, del intérprete, del oyente junto a la intervención del azar, define su propia notación musical sobre todo en las vanguardias del siglo XX.

Modelo Narrativa Visual. La composición musical definida mediante dibujos de formas geométricas elementales, en las partituras de música expresan narraciones en formas visuales de la música. Las encontramos en las composiciones de J. Cage y S. Bussotti...

Ambos modelos confluyen en el espacio - creativo que proponemos como método de formación para profesorado y estudiantes: Método Arte Musical y Arte Visual: Narrativa Musical Sonido y Narrativa Visual Dibujo.

Cuadro interpretativo: Características:

CARACTERÍSTICAS	
Narrativa musical: Indeterminación	Narrativa Visual: Dibujo
Indeterminación musical	Interpretación abierta
Interacción activa -indeterminada	Belleza formal -dibujos
Valor estético: acción musical	Coherencia: interior -exterior
Capacidad de evocación	Exposición visual
Superación de controversias culturales	Mantener: el patrimonio musical y visual

Criterios de valoración: Objetividad, inteligibilidad, sincronización, intencionalidad.

NÚCLEO EXPERIMENTAL: La narrativa musical en la formación, investigación y experimentación didáctica.

Núcleo experimental de la investigación: La interpretación del *Acorde de Tristán*. ¿Por qué el *Acorde de Tristán*?. Partimos de una narrativa musical conocida por todos en el aula, rompedora e innovadora en su época, tanto que aún aparece con esta denominación en cualquier composición en la que se haga acopio de este acorde.

Núcleo experimental: ¿Cómo definir el problema de investigación?. Conformando el objeto de estudio en los contenidos: narrativa musical y narrativa visual. Procedemos a encontrar el problema de investigación en el núcleo unificador: audición musical del *Acorde de Tristán*.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: Expresión musical y visual del sonido, que proyecta la audición del *Acorde de Tristán* en los sujetos participantes.

La idea principal que se sostiene o pregunta clave en el Problema de Investigación es el “sonido”, ¿con qué forma geométrica elemental, interpretas y configuras el sonido en la audición musical del *Acorde de Tristán*?

Objetivos del núcleo experimental:

Identificar las diferentes formas geométricas de la interpretación del *Acorde de Tristán* en cada uno de los participantes en la investigación.

Identificar las diferentes formas de interpretar cada uno de los participantes en la investigación, la relación entre la forma geométrica elegida con anterioridad y el sonido = dibujo –color negro, blanco-.

Objeto de estudio: Diferentes formas geométricas y texturas de interpretar el sonido que configura la narración musical el *Acorde de Tristán*.

Procedimiento: en la acción didáctica, audición: 18 segundos, *Acorde de Tristán*; 18 segundos de silencio... Sonido = Negro – Caos; silencio = Blanco – Creación.

VALORACIÓN E INTERPRETACIÓN del problema de investigación, partiendo de la propia experiencia creadora.

La idea fundamental que se sostiene en el problema de investigación es que lo decisivo de la narración musical en el *Acorde de Tristán* no es el sonido musical que lo conforma, la disonancia, los aspectos abstractos y emocionales, intensidad, quietud, silencio, el tiempo, los símbolos y notas musicales..., cromatismo, el ritmo, la melodía..., sino que lo principal es: la intención con que es realizada la audición musical por parte del investigador el *Acorde de Tristán*. La narración proyectada mediante la audición en el sujeto, ¿qué sonidos, formas, tonalidades o color, texturas..., encontramos para interpretar en la audición del *Acorde de Tristán*?, qué más sabemos de la narrativa musical que se sigue en toda la ópera... La principal característica de una narración musical indeterminada consiste en su carácter de apertura, la obra abierta como modelo para el compositor y el intérprete de su música. Podemos considerar el *Acorde de Tristán* un acorde abierto a la experimentación didáctica y al análisis y audición de su melodía. Cada vez que se oye una narración musical se puede interpretar de nuevo, añadiendo por parte del intérprete o del oyente en la interpretación musical aspectos en los que se quiere fijar la atención, produciéndose interacciones entre el intérprete y la narración musical, interpretación por el profesor y los estudiantes que participan en la acción de escuchar y expresar: sonido-silencio-sonido-silencio... Audición: 18 segundos (*Acorde de Tristán*), 18 segundos de silencio.

En Rousseau y con posterioridad, en la denominada Escuela Nueva, con J. Dewey, se modela la inteligencia en la actividad, en las experiencias vividas. Nada más auténtico que la narración de un sonido para interpretarlo y formar de él imágenes expresadas mediante dibujos de espacio y tiempo. Para los músicos y demás artistas de vanguardia el sonido, las acciones cotidianas y los objetos de diario como en M. Duchamp cuando presenta su obra *La Fuente*, son considerados como arte si así lo define intencionalmente el artista. A. Kaprow considera arte = vida. John Cage dibuja el sonido en sus composiciones y lo proyecta, experimenta e innova con él en acciones musicales como performance, en el que, en ocasiones, introduce, además en escena, la representación teatral, es lo que ocurre en su composición musical más conocida *4'33''*.

Podemos concluir preguntándonos: Un individuo que no concibe la música como estructura integrada en una seriación, una totalidad, es decir, en un Estructuralismo (Lévi-Strauss, 2003 aclara: una estructura lleva a otra y esta otra a la anterior), ¿podría componer o comprender de manera holística una canción popular, un estudio clásico musical, una composición operística...?. ¿Qué expresión visual proyecta la audición el *Acorde de Tristán*?, ¿qué ritmos, melodías, elementos visuales: puntos, líneas, formas geométricas?, ¿qué texturas, color..., tonalidades..., cromatismo...?, ¿qué expresiones podemos sacar lentamente, capa a capa del sonido, mediante la quietud..., el silencio, escuchando..., el dibujo, las texturas, el color...?; ¿qué polaridad, negra - blanca?

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN Y MÚSICA. INFORME FINAL: VALORACIÓN DESCRIPTIVA MEDIANTE UNA INTERPRETACIÓN EN COMPARATIVA TRIANGULAR DEL ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS. EXPERIMENTACIÓN Y EXPOSICIÓN DEL PROCESO CREATIVO DE UNA ACCIÓN MUSICAL.

6.1. INFORME FINAL: VALORACIÓN DESCRIPTIVA MEDIANTE UNA INTERPRETACIÓN EN COMPARATIVA TRIANGULAR DE LOS RESULTADOS FINALES.

VALORACIÓN CUALITATIVA: Atendiendo en profundidad el proceso-creativo-aprendizaje en la experimentación musical seguido en la investigación, en los siguientes contextos:

CONTEXTO.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO CONTENIDO ACADÉMICO Y DE INVESTIGACIÓN. Enfocado al curriculum y al liderazgo académico y artístico musical, considerándose dos principios básicos de la educación: individualización y socialización, centrado este primer contexto en el Cuestionario, con la finalidad de una mayor potencialidad de la actividad académica del profesorado y mejora de la práctica docente para el aprendizaje.

CONTEXTO.- EXPERIMENTACIÓN - CREACIÓN MUSICAL, CONTENIDO ACADÉMICO Y DE INVESTIGACIÓN. Enfocado a la acción –didáctica, considerado en tres principios básicos de la educación: Intuición, Juego y Creatividad, centrados estos contenidos en la entrevista y el núcleo de la investigación. La forma en que se organiza el espacio musical y la práctica docente para el aprendizaje, las distintas realidades y los elementos musicales que la conforman interactúan entre sí, la dinámica que se genera por la relación entre sus

diversos actores y componentes definen el escenario de las diferentes experiencias musicales como objetivos y metas de estudio en la investigación basada en las ciencias de la educación y la música en los Conservatorios, teniendo como resultado final una valoración descriptiva, interpretada desde la fenomenología; un informe final basado en los contenidos y en el proceso de la investigación en la acción educativa y musical y en los procesos creativos y de aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN: DESCRIPCIÓN, INTERPRETACIÓN Y VALORACIÓN EN LA COMPARATIVA TRIANGULAR DE LOS RESULTADOS CONSIDERADOS EN LOS SIGUIENTES CONTENIDOS:

FORMACIÓN DEL PROFESORADO.- Contenido académico de las enseñanzas musicales y de la pedagogía experimental y activa. Centrada en el currículum del centro, la competencia musical –artística y la Enseñanza Reflexiva: teoría-práctica; conformados estos contenidos, de manera general, en el CUESTIONARIO: *La enseñanza musical en los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música*. En el que se da respuesta consensuada a la formación y práctica docente de manera relevante en las cuestiones formuladas, identificadas en los objetivos: unificadores y metas en el desarrollo y justificación de la investigación. Para la unificación y conformación del NÚCLEO de la INVESTIGACIÓN, consideramos las entrevistas en sus dimensiones: contexto físico, emocional y creativo; recogidas éstas en la ENTREVISTA: Creación y Experimentación. Narrativa: Sonido-imagen en el drama operístico *Tristán e Isolda*.

JUSTIFICACIÓN DE HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y EXPERIENCIA PROFESIONAL. PEDAGOGÍA CRÍTICA Y DIDÁCTICA MUSICAL DE LA INVESTIGACIÓN MEDIANTE UNA VALORACIÓN HIPOTÉTICO DEDUCTIVA E INTERPRETACIÓN TRIANGULAR DE LOS PLANTEAMIENTOS:

Valoración intelectualista, en la que entendemos lo hipotético deductivo en la creación musical y la lógica didáctica, conformada su finalidad en los procesos – creación - aprendizaje (A. Medina, 2002). Experiencia del profesor, compositor, estudiantes o artistas, haciendo acopio de la viva intuición que por medio de las esencias existenciales nos alcanzan como creadores incluso en contra de nuestra voluntad. Sugiere V. Lowenfeld (2008): todos somos artistas y en A. Kaprow (2007), arte = vida.

En J. Dewey, *Democracia y Educación*; las emociones en D. Goleman (1996); Inteligencias múltiples, H. Gardner (2003); Percepción, R. Arhneim (2008); sentido interno de la música en U. Eco (2004). El mundo mental es el medio a través del cual nuestro organismo conecta con la realidad que nos rodea, en la que distinguimos objetos y formas abstractas como significados externos a la mente misma: lo que E. Husserl (1994) defiende en su tesis a partir de la experiencia propia, evidencia o intuición. Los pensamientos abstractos elaborados en la experiencia, conocimiento interno de la esencia de los fenómenos, la verdad captada mediante “esencias”, éstas están, porque antes existen, sugiere Sartre, 1982-. En definitiva, se trata de la construcción, descripción y justificación de los planteamientos. Analizar los diversos contenidos de una investigación y comprender las relaciones entre ellos, obtener objetivos y acciones didácticas... abiertos permanentemente en un feed-back... participativo y autocrítico..

HIPÓTESIS	OBJETIVOS	EXPERIENCIA PROFESIONAL
1. Si existen cabinas, auditorio, biblioteca..., espacios específicos para cada materia musical a estudiar, a la vez que ecológicos y multiculturales en los centros de enseñanza...Conservatorios..., estos favorecerán el aprendizaje y la apertura interdisciplinar de los diferentes espacios musicales.	1. Proponer modelos pedagógicos-musicales mediante la acción didáctica – auditiva en el aula, auditorios... presentaciones de conciertos, acciones musicales, happening, performances... activando la creatividad y socialización para una mejor formación del profesorado y estudiantes de enseñanzas musicales.	1. Identificar los instrumentos y sus diferentes sonidos..., mediante la asistencia a: acciones didácticas como audiciones..., conciertos, ballet, ópera, danza... representados en auditorios, teatros, acontecimientos festivos en espacios multiculturales, calles, plazas, jardines...
2. Si la presencia en las aulas de materiales musicales: libros, partituras, dibujos, pinturas, fotografías..., mobiliario, piano, material audiovisual... construyen un paisaje favorable y una Instalación Musical; el espacio del aula –su silencio y su sonido- es parte de la obra, -performance musical-; esto favorece el aprendizaje, la experimentación de nuevas formas musicales en las vanguardias del siglo XX.	2. Identificar la creación: composición musical como contenido académico y de investigación en la pedagogía crítica, activa... en el arte musical y visual, así como en la formación del profesorado en creatividad, innovación y experiencia profesional.	2. Dirigir el método didáctico composición musical y dibujo a potenciar la creatividad, interdisciplinariedad y la experimentación en la acción de: audiciones musicales y su representación mediante el dibujo...,happenings..., performances musicales...
3. Existiendo visión artística y coherencia del profesorado y de los estudiantes en el uso que hacen de los espacios -sonido... se evidenciará en el currículum del centro, en el modelo pedagógico y en la organización del espacio académico.	3. Identificar espacios intra-extra-académicos que faciliten la formación musical del profesorado y de los estudiantes en valores: respeto a la naturaleza, a los bienes patrimoniales y a las diferentes formas y géneros musicales del arte contemporáneo.	3. Considerar la narrativa del lenguaje musical -sonido como modelo pedagógico activo de interacción con la narración visual –imagen, concibiendo la “acción –musical -teatral”, modalidad de encuentro y confluencia entre ambas en espacios académicos sociales y naturales.

4. Si el sonido –espacio –tiempo es contenido académico en las enseñanzas musicales... dará como resultado nuevos espacios de sonido, en los que se incluyan procesos creativos para el aprendizaje e investigación musical, a la vez que emergen del proceso creativo los actores participantes: profesorado - investigador y estudiantes.	4. Reconocer técnicas, estrategias y métodos apropiados en la investigación para mejorar y potenciar el aprendizaje – musical, la experimentación e innovación que proponen las vanguardias musicales en el siglo XX.	4. Identificar las diferentes formas geométricas de interpretar el sonido en la audición <i>Acorde de Tristán</i>, de cada uno de los participantes en la investigación
5. Si las composiciones musicales presentan con intencionalidad aspectos emocionales, impresiones, tensiones alterando los elementos musicales, cromatismo, disonancias, texturas... Expresadas: puntos, líneas..., color..., creadas desde la narrativa musical y visual... se propicia la transformación de estructuras o espacios en la composición musical y visual.	5. Colaborar para que las propuestas musicales: acciones, audiciones..., conciertos, concursos..., en el espacio académico sea educación y libertad para todos, potenciando la convivencia y la música en las “aulas” y fuera de ellas desde el liderazgo del profesorado y de los estudiantes.	5. Diferenciar por los participantes en la investigación con qué elemento visual: puntos..., líneas... identifican la textura de la forma geométrica elegida con anterioridad en la audición: el <i>Acorde de Tristán</i>.
6. Si la investigación Musical es esencial para la mejora de la Formación del Profesorado, necesitamos encontrar nuevos métodos para la formación del docente, conformando y ampliando el Modelo de Investigación Pensamiento del Profesor. Enfocado a la apertura o interpretación, reflexión y autocrítica musical...	6. Diseñar y aplicar métodos interdisciplinarios en las enseñanzas musicales que sirvan para la formación en pedagogía crítica, experiencia del profesorado en enseñanzas musicales y de los estudiantes.	6. Localizar el sonido de los instrumentos musicales que aparecen en escena – ópera <i>Tristán e Isolda</i>, y el tiempo real del <i>Acorde de Tristán</i> durante la audición en el aula. Utilizar la notación del dibujo para la identificación del sonido.

CONTEXTO: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTENIDO DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES Y DE LA INVESTIGACIÓN CENTRADO EN EL CUESTIONARIO SOBRE: EDUCACIÓN Y MÚSICA EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES Y SUPERIORES DE MÚSICA

En esta dimensión están conformados sus contenidos en dos principios esenciales para la educación musical: individualización y socialización.

La relación con la formación y la práctica docente para la educación musical contemporánea por su carácter amplio se han enfocado en el contexto consensuado de las encuestas para su identificación y la justificación de las dimensiones y los diferentes ítems contemplados en el cuestionario. Las respuestas de las diferentes variables son expresadas en porcentajes. Selltiz (1980) identifica descriptiva con variables en educación y ciencias sociales. Contemplar especialmente la dimensión de liderazgo y las diferentes respuestas obtenidas como por ejemplo: El Equipo Directivo favorece las relaciones y el clima de trabajo en el centro académico considerando los modelos de formación del profesorado en diferentes creencias y teorías: Pedagogía crítica, escuela activa... ; De las respuestas se entiende que el liderazgo es positivo, reflexivo, abierto, democrático, crítico y participativo. Un 70'9% así lo corrobora (M. Lorenzo y J. A. Torres, 2002).

En el contexto geográfico histórico de las enseñanzas musicales, identificar principalmente el contexto Espacio-Aula en el Conservatorio por la importancia que tiene en la educación y enseñanza musical, tanto en el espacio académico como fuera de éste. Así, cuando hacemos la pregunta: ¿Las aulas de música presentan un espacio

y una estética acorde con la enseñanza que en ellas se imparte? Actualmente los espacios de música y las aulas dedicadas a estas enseñanzas en los conservatorios son aceptables, pero en ocasiones debido a la organización espacial del centro pueden presentar deficiencias. De aquí la preocupación de insistir en el aula de enseñanza musical. La respuesta dada por los encuestados en un 35.5% considera que sí presenta un espacio acorde con la enseñanza, mientras que un 4.5% no contesta y el resto de los consultados la considera un tanto deficiente. El espacio en el aula, su amplitud y su ambiente son contenido en las enseñanzas musicales. Hemos de considerar el aula como una instalación permanente en la que se realizan acciones, actividades; en definitiva, aprendizaje musical de acuerdo con las tendencias musicales del arte contemporáneo (M. Lorenzo Delgado, 2004).

Cuando hacemos preguntas referentes a experimentación como en el caso siguiente: ¿Los alumnos investigan sobre el sonido en sus espacios próximos para una mayor motivación y un mejor aprendizaje musical? , las respuestas indican que no es lo habitual; así lo contesta un 65.5% de los sujetos. Resaltar la importancia que tiene no sólo oír, sino escuchar el sonido y el silencio en la experimentación para un mejor aprendizaje de las enseñanzas musicales (J. Cage, 2004)

Si preguntamos: ¿La música interpretada y creada en los Conservatorios es educación y libertad para todos?, la mayoría considera que es así: el 58'2% contesta positivamente. Un 6.4% no contesta y el resto contesta que no es así. Hemos de contemplar la importancia que tiene la democracia en nuestras instituciones

académicas; son puente entre la educación y la sociedad. Resaltar la socialización como uno de los principios básicos de la educación.; la importancia de las valoraciones cualitativas que atienden a los procesos del individuo no sólo en el contexto académico, sino también en la sociedad (Pérez Navio, 2008).

Cuando preguntamos: ¿Se elaboran modelos de formación para el profesorado de enseñanzas musicales en los Conservatorios?, solamente un 33% considera que sí; en el resto de los encuestados no contesta o entienden que no. Y si preguntamos que identifiquen en qué modelo de formación del profesorado se desenvuelve su actividad educativa: la mayoría un 46% contesta que en el modelo reflexivo, necesario en la experiencia profesional para conseguir una sabiduría didáctica (A. Medina, 2005).

En lo referente a la metodología, cuando preguntamos: ¿La metodología aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje es coherente con las enseñanzas musicales?, una mayoría contesta en un 50% que se hace de forma deficiente, frente a un 38.2% que considera que la metodología es buena y mejorable. Otros no contestan. Resaltar la necesidad de conformar modelos para la formación del profesorado. De la experiencia general y de las encuestas obtenemos que se desenvuelve la mayoría de los currículos musicales en los conservatorios en el modelo reflexivo, pero no suficiente para el desarrollo de las competencias musicales que demandan el individuo y la sociedad actualmente...

Estas cuestiones como ejemplos específicos y las restantes formuladas en el cuestionario, tienen como base dos principios fundamentales de la educación: socialización e individualización.

Socialización.- En la socialización, la “comunicación” es elemento necesario y fundamental para la supervivencia, rasgo esencial de la antropología social y del modelo de disciplina o ciencia etnográfica, etnografía – escolar: Etnomusicología.

La educación musical actual encara el problema de la socialización de los individuos, adaptando la metodología, las técnicas didácticas y la actividad en acciones de aprendizaje, representaciones teatrales de acciones musicales: happening, performance. A las necesidades del individuo para que este pueda adaptarse socialmente y convivir de forma solidaria y creativa más que competitivamente con el grupo del cual forma parte como ser individual que es, participando como músico creativo en la sociedad del conocimiento (T. Adorno, 2008).

Individualización.- Un conocimiento cada día mayor del individuo por las aportaciones de ciencias empíricas y filosóficas, psicología, antropología, sociología... fue creando gradualmente la necesidad de una enseñanza individualizada. La educación-musical actual tiene en cuenta a cada individuo como persona con características diferentes a los demás. Todos somos diferentes, en la forma física, en las actitudes y en las aptitudes, en determinadas formas de inteligencia: la matemática, la literaria, la

música, dibujo... y no todos hemos aprendido de la misma forma; en la actualidad hay tal cantidad de información que no podemos aprenderlo todo... (H. Gardner, 2002).

Desde este punto de vista la enseñanza, ha de estructurarse en función de las características individuales de cada estudiante, teniendo en cuenta los intereses y motivaciones personales, los procesos individuales de aprendizaje-musical y el seguimiento continuo e individualizado de cada estudiante. El aprendizaje individual, va unido intrínsecamente a los principios de intuición, juego, creatividad y ambiente =ambiente y espacio. UN ESPACIO SE CONVIERTE EN EDUCATIVO- MUSICAL por el solo hecho de ser utilizado con intencionalidad: espacio físico en las enseñanzas musicales. Edward T. Hall (1989) sugiere que los espacios transmiten mensajes: silenciosos, sonoros, de quietud, de tensión, intuición, miedo... que los músicos creadores expresan en sus composiciones mediante el lenguaje musical. Suscitan y promueven conductas, acciones, y sensaciones diversas. Sin duda, hablar de ambiente y espacio musical en el ámbito académico y social también es hablar de valores, de aprendizajes que se quieren promover y de relaciones que se van a establecer. En su obra *La dimensión oculta* (2003) Hall describe el espacio como auditivo, visual y olfativo. Los entornos que nos rodean están cargados de mensajes auditivos y visuales que nos hacen actuar de un modo determinado. El concepto ambiente es una gran fuerza cultural, un aspecto interdisciplinar que es necesario contemplar desde diferentes perspectivas: educativo, social, acción musical, teatral, literaria, operística...

En un enfoque educativo se trataría de algo que va más allá de la organización espacio –musicales, currículum, materiales, tiempos... Desde un enfoque artístico -musical, de entre las muchas aportaciones que el arte realiza a la estética, al ambiente y, en definitiva, al currículum académico, el concepto ambiente –musical es determinado por A. Kaprow (2007) como espacios interiores transformados, a lo que más tarde unió el término Arte Temporal en música, artes plásticas..., happening, performance.

El ambiente o clima en el aula de música. En el aula el ambiente respalda el proceso de aprendizaje- musical al ofrecer intercambio, información y recursos. A través de la creación de ambientes se puede crear complejidad y diversidad, actividad, participación y acogida, posibilidades de relación; es un concepto vivo y cambiante. La planificación ambiental está sometida a un proceso de cambio, implica una constante actitud reflexiva y de apertura por parte del profesorado y de los estudiantes.

Un espacio se convierte en educativo – musical.- Por el solo hecho de ser utilizado con intencionalidad y esto es posible porque los adultos "educadores intencionales" pueden prever las conductas de los estudiantes en los ambientes intra-extraescolares, de forma que promueva la acción estudiantil positivamente y la construcción de aprendizajes significativos en aspectos musicales.

El espacio físico es un potenciador del desarrollo, de interacciones verbales y sonidos. La creatividad musical surge de sus interacciones alrededor de los objetos y de las acciones y situaciones cotidianas.

Poder moverse y actuar en un espacio determinado es muy importante para el sujeto porque no sólo le permite trasladarse, explorar, oír, pararse a escuchar... El individuo se convierte en agente activo, protagonista que procesa y categoriza la información que obtiene del ambiente natural mediante una exploración perceptiva. El concepto de actividad se transforma en un proceso de construcción de significados. Esto es importante para la formación musical en el adolescente. U. Bronfenbrenner (1985) diferencia dos tipos de contexto en función del desarrollo: Primarios y secundarios.

En contexto de desarrollo primario.- El sujeto puede observar e incorporarse a patrones en uso de actividad progresivamente más compleja, conjuntamente o bajo la guía directa de personas que poseen conocimientos y destrezas.

Un contexto de desarrollo secundario.- Aquel en el cual se ofrecen al sujeto oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que ha aprendido en los contextos de desarrollos primarios, pero ahora sin la intervención activa o la guía directa de otra persona poseedora del conocimiento.

El espacio, contenido académico en la enseñanza musical:

Elemento Temporal, momentos en los que van a ser utilizados los espacios: actividad libre, planificada... ambiente en el que se realizan las actividades, relajado o estresante. Físico, estructura, delimitación de un espacio, dinamismo-estatismo: la transformación y la organización espacial. Relacional, las distintas interacciones que se

establecen dentro del aula o del centro académico; distintos modos de acceder a los espacios, normas que se establecen -impuestas o consensuadas.

Funcional: Cómo se utiliza y para qué; modo de utilización de los espacios -pueden ser usados autónomamente o bajo la dirección del educador-. Sus transformaciones, distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico. Por ejemplo, el auditorio en los conservatorios está destinado a diferentes actividades: audiciones, conciertos, performances, acciones teatrales...

El arte contemporáneo aporta nuevas formas artísticas musicales como los performance y las instalaciones en los que los espacios crean acciones, y las acciones crean espacios. Con toda su diversidad de mensajes nos ofrecen ideas con sencillos materiales para crear espacios de juego musical donde los estudiantes puedan realizar acciones mediante interpretaciones creativas propias.

Artistas como J. Cage (2002) proponen en espacios académicos acciones musicales como *Performance* (1969), en la universidad de Illinois o el performance en la presentación de su obra 4' 33'', en la que permanece durante ese período de tiempo en el escenario en completo silencio.

Los performances y happenings invitan a la participación. Posibilidad de jugar, cantar e introducirse en la acción, incluso participar en ella. Yoko Ono en un *performance* – programado- invita al escenario a espectadores para que participen en la escena cortando su vestido con una tijera, música de fondo de J. Lennon. Proyecto, que invita

al participante a ser usuario en la obra-musical, espacio con posibilidades de juego, aprendizaje e interacción con el resto de los participantes y el autor. Los estudiantes acceden al performance musical como experiencia cotidiana donde proponen sus capacidades de transformación. De esta manera, se está dentro de la obra y la instalación musical la viven e interpretan como el actor que se mueve en un escenario creado para el desarrollo de una actuación.

Cada hecho musical en su correspondiente perspectiva suscitará un nuevo paisaje en el centro académico, creando con su presencia física una perturbación en las rutinas y en los modos de relación de sus habitantes, como proyecto compartido Arte Proyecto (A. Kaprow, 2007).

Estética en el aula de música.- El profesorado y los estudiantes identifican el espacio del aula como escenario para realizar un proyecto estético y para tomar opciones en la gestión de lugares y objetos. La relación con los objetos y materiales del aula, considerados “instalaciones” arte –musical se convierte entonces en una dinámica que permite el acceso a lo simbólico, ya que no sólo se describen y realizan acciones de aprendizaje, sino que también se construyen significados.

Estas señas de identidad son compartidas por las teorías pedagógicas que pretenden crear un encuentro entre las corrientes educativas contemporáneas y el arte con el propósito común de transformar el aula y el centro académico para cambiar la sociedad. En definitiva, para demostrar que existe una reciprocidad entre las ideas

educativas de vanguardia y teorías pedagógicas. Actualmente, todas las estéticas, lenguajes y opciones son lícitas, produciéndose un gran número de posibilidades que permiten la consecución de un rasgo eminentemente postmoderno (R. Calaf, 2003). La transformación intencional del espacio académico y del aula facilita la elaboración de pensamiento, emoción en el descubrimiento y placer en la transformación.

CONTEXTO: EXPERIMENTACIÓN – CREACIÓN MUSICAL. CONTENIDO ACDEÁMICO Y DE INVESTIGACIÓN.

En esta dimensión están conformados sus contenidos, además de los ya vistos socialización e individualización, en otros tres principios esenciales para la educación musical: Intuición, juego y creatividad, claves en la formulación de los ítems de la entrevista que centra el núcleo de la investigación.

INTUICIÓN: Mirar hacia dentro o contemplar. Concepto de la teoría del conocimiento aplicado a la epistemología que describe el conocimiento como directo e inmediato, sin intervención de la deducción o del razonamiento, siendo considerado como evidente. En la edad moderna ha sido estudiado por los racionalistas, los empiristas, Kant y el criticismo y por la fenomenología. Las intuiciones suelen presentarse más frecuentemente como reacciones emotivas repentinas a determinados sucesos. Percepciones o sensaciones que como pensamientos abstractos elaborados y no relacionados con las creencias e ideologías.

En el lenguaje popular suele significar con frecuencia presentimiento. La llamada filosofía tradicional ha justificado la verdad de los conceptos como conocimiento obtenido por abstracción del conocimiento singular de la experiencia, puesto que el entendimiento agente era capaz de "intuir las esencias" de los fenómenos, que están porque antes existen (J. P. Sarte, 1982).

Tradicionalmente se admite la intuición del conocimiento sensible de la experiencia como la intuición intelectual del entendimiento en la elaboración de los conceptos. Los empiristas en cambio no reconocerán más intuición que la intuición sensible de la experiencia como ideas en la conciencia; concibiendo la evidencia como representación en la conciencia. Es la postura fenomenológica de E. Husserl (1993), pretendiendo una "intuición de esencia" que recuerda la intuición tradicional platónico-aristotélica. Hoy día la intuición es considerada dentro del marco de investigación de las acciones cognitivas. Es un problema de transversalidad en el que intervienen multitud de ciencias tanto estrictamente positivas -neurofisiología, biología molecular, genética, psicología...-, como filosóficas -antropología, sociología, lingüística, cultura...-

Jean Piaget en su obra *Seis estudios de psicología* (1985), considera la intuición como una de las etapas del desarrollo mental en la primera infancia. La define como una simple interiorización de las percepciones y los movimientos bajo la forma de imágenes representativas. La intuición, comprensión sintética, primer indicio de una

profunda unificación subjetiva. Una forma útil de desarrollar la intuición es mediante la interpretación de los símbolos.

Carl Gustav Jung (2002) sugiere que la intuición es una función psicológica que transmite percepciones por vía inconsciente. Todo puede ser objeto de esa forma de percepción, tanto objetos externos como internos. En la intuición un contenido cualquiera se presenta como un todo acabado, sin que al comienzo seamos capaces de indicar o averiguar cómo ha llegado a constituirse. Sus contenidos tienen, como los de la sensación, el carácter de lo dado, al contrario de los contenidos del sentimiento y el pensamiento que tienen el carácter de algo derivado o producido. Se necesitan símbolos mágicamente efectivos, que contengan aquellos analogismos primitivos que hablan a lo inconsciente. Sólo mediante el símbolo puede lo inconsciente ser alcanzado y expresado.

La educación intelectual aplicada al principio de libertad considera la intuición: un juego obligatorio, mientras que el estudio debe de ser libre. Da preferencia a las disciplinas que se refieren a fenómenos que requieren de los sentidos, como preferir el estudio de las lenguas vivas antes que las clásicas o muertas. Todo se adquiere por el camino de la experiencia, ha de ser alcanzado mediante la observación y la sensación referido a los sentidos externos que nos ponen en contacto con el mundo exterior, y la reflexión o sentido interno en el que creamos las formas, colores, narraciones, que nos revelan cuanto acontece en nuestra intimidad, es decir, los fenómenos que se dan en nuestra conciencia y se pueden interpretar desde la

fenomenología. El proceso intuitivo, punto de partida esencial en todo conocimiento, hace que la educación y la enseñanza merezcan tal nombre. Se trata de pasar del oír al ver, al entender y escuchar, para captar la inteligencia de la realidad percibida. Para penetrar en el ser de los objetos necesitamos conocer su sonido y forma; lo que nos dará su esencia. No sólo golpear los objetos, sino frotarlos entre sí (J. Cage, 2002).

En la intuición directa percibimos el sonido y el objeto con una presencia inmediata, mientras que la indirecta, los percibimos por su ausencia.

La importancia de la experiencia en el aprendiz está garantizada por su misma curiosidad intelectual. La enseñanza ha de partir de los objetos y de la observación para elaborar racionalmente los datos universales de sonido, forma, número, nombre... Parte de las ideas del s. XVIII, en Rousseau (2007): no se enseñará bien a un niño si éste no puede experimentar su forma. En un momento determinado madurarán las necesidades; es decir, que al espíritu creador, al que se le puede denominar como el espíritu abstracto, encontrará el acceso hacia el alma y despertará un ansia, impulso interior. Esta es la búsqueda por parte del valor espiritual, de su materialización. Aquí la materia es la despensa de la que el espíritu elige, en este caso, lo necesario.

Gardner considera que es preciso enseñar a los estudiantes conceptos globales e interdisciplinares que contribuyan a su intelección holística, antes que inculcarle los detalles; cuando los pormenores son enseñados primero, a menudo los estudiantes se

confunden perdiendo el poder de la intuición y no logrando comprender el significado de lo que aprenden. Al respecto, A. Kaprow (2007) considera en sus textos, hitos ya de la historia del arte, que es preciso la deseducación; deseducar para volver a educar. En momentos cruciales de nuestras vidas necesitamos olvidar todo y volver a empezar; la vida como la educación y el arte conlleva intrínsecamente el concepto de apertura.

Rudolf Arnheim, psicólogo y filósofo, contribuye de forma especial a la percepción y comprensión de la forma y otros fenómenos estéticos. Su pensamiento y muchas de sus investigaciones los podemos encontrar en sus escritos como *Arte y percepción visual* (2008) y *El poder del centro* (1993).

JUEGO. La sincronía entre la música y otro de los principios básicos en la educación, el juego. En nuestros días el juego desarrolla un rol muy importante en nuestras vidas y en la de los estudiantes. El juego en la composición musical se encuentra permanentemente tanto en su estructura como en sus elementos. Crear el cromatismo de una nota musical supone un juego de tonalidades musicales. En la música con narrativa literaria como en los libretos de dramas operísticos aparece sincronizada con la narrativa musical; la poética del juego entre el bien, conseguido mediante las características positivas de los héroes, la belleza, el valor, la amistad, la lucha por la vida, la bondad y el perdón; mientras que la poética del mal las pinta con las asociadas al espíritu negativo, el frío, la desolación, la sombra y la oscuridad, proyectada en los personajes antagónicos al héroe y en ocasiones transitorias también en el héroe.

Las teorías evolutivas establecen en el juego los pasos indispensables para el adecuado desarrollo evolutivo de la persona. Sostiene en sus teorías la anticipación funcional en el juego como valor vital y esencial, preparación de las actividades futuras. Dan a sus teorías un acento predominantemente biológico.

En la filosofía y pedagogía actual, la autora A. Aberasturi en su obra *El niño y sus juegos* (2008), considera que en el origen y la evolución del juego, el sonido es prioritario; el tambor fue utilizado en la historia de la humanidad en los rituales de fecundidad, como medio de comunicación, en los acontecimientos festivos, instrumentos de percusión para representar sus ritos y tradiciones de guerra y de paz. Los juegos: acontecimientos de música y danza serían de edad en edad la reviviscencia de las actividades que en el curso de las civilizaciones se han sucedido en la especie humana. Los psicoanalistas consideran que los juegos son expresiones de acontecimientos más o menos ocultos. Mantienen sólo aquellos juegos que le pueden ser útiles para el diagnóstico con vista a una curación psicoterapéutica.

Otras escuelas definen posturas diversas ante el juego: la escuela alemana y rumana ven el juego reglado como medio de socialización y de asimilación de actitudes colectivas. La escuela inglesa destaca el papel del juego en la Educación Musical y Física. En la escuela española y francesa ocupa una posición muy importante a lo largo de todas las etapas educativas. La escuela rusa lo concibe como un medio de instrucción, distracción popular.

Sugiere G. Rodari (1983), que con las narraciones musicales, cuentos y relatos jugamos; en otras palabras, hacemos con mayor entusiasmo lo que nos gusta, por lo tanto aprendemos con lo que nos causa placer, con la actividad que se hace por sí misma, mientras que el trabajo busca conseguir algo distinto al propio quehacer, algo que está fuera de nosotros mismos. Considera que las hipótesis son redes, “lanzas la red”. Y tarde o temprano, algo encuentras. Para formular la pregunta se escoge al azar un sujeto y un predicado. Ejemplos de hipótesis serían: ¿Qué pasaría si...? – si vas en un ascensor y aterrizas en la luna; si de repente pudieras atravesar las paredes; si tu perro hablara; si al llegar al colegio, éste hubiese desaparecido... Jugar sirve de descanso, estimula el desarrollo, canaliza los intereses, motiva hacia el aprendizaje, ejerce de técnica evaluadora de comportamientos, fomenta la creatividad... Es principio y fin en el arte. Reproduce un proceso que responde a lo que suele llamarse incitación intuitiva-correr, caminar a solas, salpicar en el agua...-, que más que juegos son tendencias sujetas a un ritmo y sonido interno.

CREATIVIDAD. Se fundamenta este contenido en el principio básico de la educación denominado la creatividad. Núcleo de la investigación y de la composición musical, proyectado en los contenidos de la entrevista. En creatividad lo realmente importante es el concepto de continuidad. Ante cualquier naturaleza de talento creativo, las personas que reconocemos como creativas tienen esta aptitud en un grado más elevado no siendo en principio necesariamente excepcionales. Tiene la capacidad de inventar cualquier cosa, de encontrar soluciones originales y voluntad de modificar o

transformar el mundo. Estas características las podemos encontrar en interpretaciones y creaciones de composiciones musicales... Actúan de manera espontánea y manifiestan sus opiniones a través de la música u otros lenguajes...; animan el espíritu humano y formulan cualquier idea que se les ocurra por extraña o disparatada que parezca. En ellos se identifica el planteamiento o la solución de un problema de manera relevante o divergente. Lo divergente en el ser humano es una actividad contenida en otra función del intelecto llamada imaginación, que encontramos en las interpretaciones, acciones y composiciones musicales, en las que partiendo de algo nuevo, o interpretando y narrando la misma obra musical, da como resultado algo distinto (T. Adorno, 2008). Las teorías sobre pensamiento divergente que podemos encontrar en las obras o composiciones musicales se pueden agrupar en cuatro ejes: proceso-creativo, características de la personalidad, producto-creativo y espacio o ambiente. Carl Jung (2004) considera el proceso creador ubicado en el inconsciente. La creatividad se da cuando se establecen nuevos significados, no buscando las respuestas correctas. Hay potenciadores que operan sobre el sujeto facilitando u obstaculizando la actividad creativa, fuerzas que se establecen en lo social, en las que se encuentra el “super yo”, fuerzas del raciocinio; en la razón el “yo”; fuerzas de los instintos el “ello”, donde reside el pensamiento creador. Los creadores interesados por el significado *abstracto* del mundo *exterior* desarrollan en gran medida la percepción sensitiva y auditiva, están liberados relativamente de prejuicios y convencionalismos, de los que la educación musical nos libera ampliamente.

En las narraciones de dramas operísticos, los personajes emocionalmente estables tienden a expresar su inconformidad con la vida, pero suelen ser estables en sus principios. Ejemplo, en *Tristan e Isolda* de Richard Wagner, en la que Tristán hace acopio de esta inconformidad y expresa a Isolda el deseo de permanecer para siempre unidos en la oscuridad de la noche; el día, la luz y la vida es difícil e ilusoria...

En estas narraciones los personajes emocionalmente vencen el miedo a hacer el ridículo, a vivir y a equivocarse. Los protagonistas principales -Tristán e Isolda- pueden tener una personalidad no del todo deseable. Es fácil que resulten reservados, aunque poco inclinados a creer en todo momento en la palabra de los personajes antagónicos -el rey Marke, prometido de Isolda o el amigo de Tristán, Melot-, prefiriendo seguir sus propias inclinaciones antes que atenerse a las limitaciones exigidas. Sin embargo, los personajes convergentes, de inteligencia no creativa se adecuan con facilidad al tipo de propuestas del personaje antagónico, como Melot, el amigo de Tristán que le traiciona.

Un componente importante del personaje creativo es la independencia respecto a las opiniones de los demás, como ocurre con Isolda. La forma de pensar en el conformista se debe no tanto a lo incapaz para el pensamiento original, como al temor de la posibilidad de parecer una persona extraña o rara, miedo a perder la aprobación de la sociedad, o una resistencia a fiarse de la intuición antes que de la razón, como el personaje Brangania. El sonido triste de la melodía del pastor hace que florezca lo más emotivo y penoso en Tristán: la muerte de sus padres, representada en la forma más

primitiva y protectora, evocada en la melodía y en el personaje del pastor, que cuida y acompaña...

Variables para codificar la creatividad que presentan las narraciones, acciones y composiciones musicales:

Fluidez: capacidad para producir ideas y asociaciones de ideas sobre un concepto, y situación (G. Rodari, 1983).

Flexibilidad: capacidad de adaptar piezas musicales clásicas u otros materiales a nuevas necesidades compositivas.

Originalidad: Captar y aprender de forma única y diferente, capacidad para hacer “variaciones” o versiones de obras maestras u otras composiciones.

Curiosidad: deseo de “conocer” contenidos musicales y de otras disciplinas artísticas...

Sensibilidad: capacidad de captar problemas, de resolver e innovar a criterio propio sobre la obra musical de otros compositores tomándolos como modelo, considerando en la obra musical el entorno, la naturaleza y el interés por los seres vivos, como en la música natural y en el impresionismo de Débussey o en la música de O. Messiaen...

Redefinición: habilidad para entender ideas, conceptos u objetos de manera diferente a como se había hecho con anterioridad hasta entonces, para fines completamente nuevos e innovadores. Arte=Arte y arte=vida en la obra de A. Kaprow *la Deseducación del artista* (2007).

Abstracción: capacidad de analizar los componentes de una composición musical y comprender las relaciones entre ellos; extraer detalles de un todo ya elaborado.

Síntesis: capacidad de combinar varios componentes musicales para llegar a un todo creativo -cromatismo, texturas, disonancias...

La idea creativa y definitiva, surge casi siempre cuando el individuo no está concentrado en el problema. La inspiración imaginativa puede darse a menudo en viajes, exposiciones, en el bosque, caminando..., es decir en situaciones de monotonía que producen un estado de ensimismamiento propicio al trance creativo. En esos estados de conciencia las barreras que se oponen al inconsciente caen y se da rienda suelta a la fantasía y a la imaginación.

Graham Wallas (1978) en su modelo de proceso creativo explica los “insights” creativos e iluminaciones en cinco etapas:

Preparación: existe un problema en el cual se enfoca la mente y explora sus dimensiones; Incubación: el problema es interiorizado y parece que nada pasa externamente; Intimación: la persona creativa intuye y presiente que una solución está próxima; Iluminación o insight: la idea creativa salta del procesamiento interior al consciente; Verificación: la idea es conscientemente verificada, diseñada y aplicada.

Investigaciones sobre la etapa de incubación explican que es un período de interrupción o descanso del problema, lo que ayudaría a la solución creativa del mismo. Demuestra que la incubación ayuda a olvidar falsas pistas.

E. P. Torrance en su obra *Creatividad y Educación* (1994) distingue cuatro factores de creatividad: Fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. La creatividad y la tradición

son partes complementarias de la inventiva humana. La creatividad emana de la fantasía y de la imaginación, liberándose de la conformidad y de lo convencional, para llenar los vacíos que la mente lógica no es capaz, de pensamientos e ideas más allá de la realidad.

Richard Florida (2010) considera a científicos, pedagogos críticos, matemáticos, músicos, arquitectos, diseñadores... y especialistas de la sociedad de la información..., los nuevos creadores de la sociedad del conocimiento. El espacio creativo como espacio infinito, que todo lo contiene de manera abstracta, proyectado en la mente individual; en Carl Jung en la mente o inconsciente colectivo, pudiendo ser materializado y configurado mediante procesos de creación y acciones.

La abstracción en la pintura se identifica por la desaparición del objeto, no así por el color o las formas geométricas; éstas por el contrario, se potencian y se definen en diversas e infinitas composiciones y transformaciones, unidas en ocasiones a símbolos y signos, a la notación musical, y definidas con frecuencia sólo por el color (Wasili Kandinsky, 2003). En música el color es igual a tono; el cromatismo viene definido por diferentes tonos o tonalidades; lo abstracto en música se define principalmente por el sonido sin guión literario. Se define la música orquestal como abstracta y la grabada como concreta (Theodor Adorno, *Filosofía de la nueva música*, 2003).

Los conceptos geométricos en sus formas primarias definidos a lo largo de la historia de la humanidad... las encontradas por ejemplo, en las paredes de Gravinis, Francia,

hace más de cinco mil años, presentan un carácter geométrico, determinado o no, abstracto y elemental hasta las más sofisticadas formas geométricas realizadas en el Renacimiento por los grandes maestros, o a las formas geométricas elementales sometidas a un exhaustivo análisis y síntesis que de ellas hacen los cubistas como Picasso y Braque, o las teorías de P. Klee y V. Kandinsky, parecen estar configuradas en el inconsciente individual o colectivo, transmitidas por contextos próximos en los que se desenvuelven nuestras vidas, tejidas en redes, que de forma simbólica y estructurada presenta la cultura a la que pertenecemos (Geertz, 2003). En Lévi – Strauss (2003) estas formas geométricas son sonidos y sentimientos internos expresados en forma poética mediante grafismos que dan lugar al sofisticado esquema del lenguaje actual. En los impresionistas y N. Kulbin, las formas son sonidos emocionales, presentes siempre de forma inconsciente en la naturaleza y en la música libre. Recordemos la famosa frase de Monet: me gustaría pintar como canta un pájaro.

Espacio contextual. Conservatorios de música.

La creatividad contemplada en los diferentes ítems de la entrevista: en el contexto físico-histórico de la entrevista se les cuestiona a los estudiantes sobre los espacios dentro de su centro académico que más le interesen, señalando los más relevantes. La mayoría coincide en el espacio del aula, seguido de la biblioteca... y consideran la forma exterior del Conservatorio: edificio “Francisco de los Cobos”, un gran rectángulo con tres plantas en el que predomina el color beig del exterior y el blanco en el interior. Respecto a las texturas sobre las que se les pregunta diferencian muy

bien cada una de las que señalan, como los árboles, el mármol o el cristal describiendo sus respectivas características. Al respecto, J. Cage considera que es necesario *llevar a cabo experimentos golpeando cazuelas de latón, tuberías de hierro... No sólo golpear, sino frotar, hacer sonidos de cualquier forma posible... el futuro de la música (2002).*

En lo referente a la pregunta sobre su espacio privado dentro del ámbito familiar, lo describen bien y en pocas palabras. La mayoría de ellos le da importancia al equipo de música, a la luz, escritorio, estanterías, posters y al instrumento musical con el que aprenden interpretación, piano, violín, flauta... Otros diferencian entre el espacio de estudio y el lugar de descanso.

Con respecto a la pregunta es importante el espacio físico-histórico para conocer el mundo en el que se desarrollan las exposiciones y estudios musicales, la mayoría contesta que sí, porque se representan obras musicales, se realizan actividades multiculturales, y es necesario para la formación del profesorado y de los estudiantes.

En el Contexto emocional el centro de interés está en los aspectos emotivos e intuitivos que sentimos en determinados momentos al oír o escuchar sonidos o una obra musical, al igual que al interpretarla. Al hacer la pregunta ¿estás interesado en alguno de los lenguajes artísticos además de la música?, la mayoría contesta que le gusta mucho leer literatura y otros que les gusta la arquitectura, dibujar y pintar...

Al hablar sobre sonidos musicales en la naturaleza o en el ambiente urbano, y preguntarles si los oyen o mejor los escuchan y los graban de manera consciente, la

mayoría contesta que no y que sólo lo graban si es por una actividad musical como las que tiene que hacer en la asignatura de composición musical cuando lo indica la profesora.

Al preguntar por la emoción que pueden llegar a sentir ante la audición o representación de una obra musical contestan que es un estado de ánimo exhaustivo, al mismo tiempo que complaciente, como en la audición del ballet *La Consagración de la primavera* de I. Stravinsky.

Como la entrevista fue aplicada en diferentes sesiones y dimensiones haciendo preguntas en grupo, cuando aún no estaba configurada definitivamente, se comentaba, se opinaba y debatía. Se insistió con intencionalidad en algún concepto o término como cromatismo, texturas, asonancia, disonancia, indeterminación, apertura y azar..., por lo que al analizar para configurarla definitivamente, hemos observado que la mayoría del grupo entendía bien el contenido.

En la última parte de la entrevista, el Contexto creativo musical, cuando preguntamos a los estudiantes cuáles son sus músicos preferidos, artistas o poetas, la mayoría contesta sobre libros que han leído como actividad en la disciplina de lengua y literatura, historia, música...; así observamos que conocen a grandes poetas como a F. G. Lorca, A. Machado, en Úbeda por razones históricas son muy conocidos s. Juan de la Cruz y sta Teresa; a músicos como Beethoven, Mozart, Wagner, Débussy, Listz, Bach, Stravinsky... Cuando preguntamos sobre actividades académicas o extra-académicas

contestan: han asistido a actividades musicales en el centro cultural Hospital de Santiago, han visitado museos como el de s. Juan de la Cruz de Úbeda para ver su obra escrita... Auditorios como el de Manuel de Falla y el Parque de las Ciencias en Granada. Algunas de estas actividades las realizamos también el grupo de investigación con la intención de observar espacios relevantes y diferentes, para acontecimientos culturales y musicales, como actividad de aula y extraescolares. Al preguntarles si escriben en su diario hechos que le han ocurrido o cualquier actividad especial de las realizadas, expresan en su mayoría que escriben en él, pero no de forma sistemática, sino sólo a veces.

En esta dimensión el centro de interés es la creatividad y la individualidad de cada uno de los entrevistados, aunque a través de las diferentes cuestiones y otros hechos observados, presentan una notable sociabilidad, curiosidad, y participación, colaborando en las actividades y en el estudio de buen grado.

La elección de *Tristán e Isolda* –estrenada en 1865- para el núcleo de la entrevista se debe principalmente a: en esta ópera el enigmático, polémico e interdisciplinar R. Wagner, tanto su argumento literario del libreto escrito por él, como la composición musical suponen la primera apertura real del cambio que ocurrirá en la música clásica contemporánea, a partir del romanticismo, y su influencia en la vanguardia musical del siglo XX, tanto por su argumento literario que plasma de fondo la oscuridad y la luz que atrapa a los protagonistas, cuanto por la ruptura musical que supone un escándalo por el tratamiento que hace de la asonancia; nunca antes había comenzado

una ópera con una Disonancia tan extensa como es el *Acorde de Tristán*. En estas dos coordenadas innovadoras, por una lado, la polaridad negro –blanco, que centra el argumento literario; por otro, el cambio que produce la entrada en la ópera con una Disonancia en el *Acorde de Tristán*, se centra la segunda parte en el núcleo de la investigación, tomando como modelo en la técnica utilizada “tabla rasa”, para definir en ella la Acción Experimental: narrativa musical y visual para el aprendizaje en el aula.

Los instrumentos musicales en la ópera de *Tristán e Isolda* definen diferentes sonidos con texturas musicales, como bien han contestado los participantes, conscientes de la cantidad de interpretación instrumental que se necesita para la música orquestal de la ópera que ha de contemplar el compositor en el proceso creativo de la misma. El tiempo necesario para su representación – cuatro horas y media- es otra de las cuestiones que han contestado acertadamente. Cuando se les pregunta con qué palabra representarían la ópera, la mayoría contesta “Isolda”; otros “la noche y el día”, “Tristán”.

Las cuestiones claves que identifican en la técnica de “tabla rasa”, partiendo de la audición del *Acorde de Tristán*, suponen el núcleo mismo de la investigación: identificar las diferentes formas de valorar el sonido, espacio, tiempo, entre los participantes en la investigación en relación con el sonido y el dibujo, formas geométricas, tomando como modelo las narrativas musical -sonido y visual-dibujo.

La idea central formulada con la intencionalidad de valorar desde la fenomenología la diferente visión que sobre el sonido proyectado en formas elementales tenemos cada uno de nosotros, participantes en la investigación y la diferencia entre cada sujeto de la transformación que a través del color -polaridad negro blanco- y la textura, puntos, líneas... haría cada uno con respecto a la estructura o forma elemental geométrica elegida con anterioridad en la audición *Acorde de Tristán*.

De los treinta y dos participantes, quince sujetos eligen rectángulo y líneas verticales para la representación del sonido en la textura musical; seis eligen rectángulo y líneas horizontales; tres eligen líneas quebradas y rectángulo; dos, líneas onduladas y rectángulo. Cuatro eligen cuadrado (dos, líneas horizontales, uno, líneas verticales, y uno, puntos). Dos, eligen triángulo (uno, líneas horizontales, uno puntos).

Con estas cuestiones centrales formuladas con la intencionalidad de encontrar solución al problema de investigación: expresión visual del sonido musical que proyecta la audición *Acorde de Tristán* en los sujetos participante, y las respuestas obtenidas, nos conducen a un “espacio-creativo-musical”, proyectado en el espacio abstracto, conformado éste en las formas geométricas elementales y el color (textura negro-blanco) ¿Cómo se define la abstracción? y ¿el arte abstracto?. Estas cuestiones nos responden al problema planteado en la investigación: La expresión visual de un sonido. ¿Esta tensión poética, impresión o sentimiento es abstracta o por el contrario, es real?. La intencionalidad del investigador, del compositor o artista es planteada hacia una impresión abstracta, espiritual e inmaterial, en una experiencia interior para

culminar, posteriormente, en una expresión exterior de ese sentimiento, generalmente exhaustivo y trágico, proyectado del plano oscuro.

Tristán desprecia la realidad del día ya que es falsa e irreal y es únicamente durante la larga noche de la muerte cuando Isolda y él pueden estar eternamente unidos.

En las narrativas musicales percibimos objetos, elementos, figuras humanas...sobre todo las que van ligadas a narraciones literarias, de valores positivos de amor, justicia, lucha, astucia...; y negativos, maldad, odio..., la evocación a elementos de la naturaleza como la noche, el día la mar, la lluvia... animales o plantas, sentimientos alegres, dinámicos y divertidos. La melodía se introduce en nuestra alma y nos lleva a diferentes estados de ánimo, en la realidad y en los sueños, símbolos y acciones surrealistas... lo asociamos al cine, al teatro... y simboliza sustancialmente a los seres humanos, su principal función es la de transmitir ideas y sentimientos, dando lugar al estudio y entramado que proyecta en todas las dimensiones de la naturaleza humana. Los sonidos más sencillos o con un telón de fondo complicado (A. Kaprow, 2007) proyectan símbolos musicales eficaces o inútiles, obvios u oscuros, nos pueden dar una información real extraída del entorno, fácil de conocer en el tiempo y en el contexto físico histórico por sus formas y expresiones musicales diferentes en cada cultura, son símbolos representativos y podemos conocer diferentes culturas a través de su música, y también conocer la música estudiando las diferentes culturas (E. Jorgensen, 1997).

LA INDETERMINACIÓN COMO OBRA ABIERTA EN LA MÚSICA, LAS CIENCIAS Y OTRAS ARTES.

Consideramos que las ideas básicas de lo que hoy se siente y se crea ya han existido antes que nosotros y señalamos con énfasis que en su manera de ser no son nuevas; pero el hecho de que nuevas formas broten hoy en todos los extremos del mundo como una bella e insospechada siembra es algo que hay que poner de relieve y todos esos lugares donde surgen cosas nuevas deben de ser señalados. Algo parecido debió ocurrir en la Europa de comienzos del siglo XX con los artistas y científicos. A finales del siglo XIX y principios del XX Munich era por entonces el mayor centro de irradiación de Jugendstil o Art Nouveau, movimiento abierto que se da principalmente en Viena y en tres ciudades alemanas: Munich, Darmstad y Weimar, efervescencia cultural de todas las ciencias y las artes: matemáticas, biología, sociología, antropología... música, arquitectura, literatura, artes plásticas...

De la conciencia de esta relación secreta de la nueva producción artística nació la idea del *Blaue Reiter*, el que se convertirá en la llamada que reúne a los artistas que pertenecen a los nuevos tiempos que despiertan los oídos de los aficionados. Sus libros en música, pintura, literatura, arquitectura... serán creados y guiados exclusivamente por artistas. El primer libro que anuncian abarca los últimos movimientos artísticos y científicos en Alemania y Rusia, y muestra los finos lazos de unión con el gótico y con los primitivos, el África y el gran Oriente, con el tan expresivo arte popular e infantil, especialmente con el movimiento musical más moderno de Europa y las nuevas ideas escénicas de nuestro tiempo. Ha llegado la hora de la

unificación de la totalidad de las artes dispersas y de las demás ciencias, que fue ya formulada por R. Wagner y concebida más claramente por A. Scribian.

Una obra de arte es un objeto producido por un autor que organiza una trama de efectos comunicativos de modo que cada posible organizador pueda comprender la obra misma, la forma originaria imaginada por el autor. En tal sentido el autor produce una forma conclusa en sí misma con el deseo de que tal forma sea comprendida tal como él la ha producido; no obstante, en el acto de reacción a la trama de los estímulos y de comprensión de su relación, cada receptor tiene una concreta situación existencial, una sensibilidad particularmente condicionada, una determinada cultura, gustos, tendencias, prejuicios personales, de modo que la comprensión de la forma originaria se lleva a cabo según una determinada perspectiva individual.

Por tanto toda obra de arte, forma completa y cerrada en su perfección de organismo, es asimismo abierta, en el sentido de que presenta la posibilidad de ser interpretada desde múltiples perspectivas y modos diversos.

En la música de posguerra, más concretamente en la década de los cincuenta y sesenta, destaca la marcada autonomía ejecutiva concedida al intérprete, el cual ya no sólo es libre de entender según su propia sensibilidad las indicaciones del compositor, como ocurre en la música tradicional, sino que ha de intervenir en la estructura de la composición, determinando a menudo la duración de las notas o la sucesión de los

sonidos, en un acto de improvisación creadora. Estas obras son “abiertas” en el sentido de que pueden ser modificadas.

El peso de la carga subjetiva en el resultado de una obra no escapó en absoluto a los antiguos, especialmente cuando disertaban sobre las artes figurativas. Platón, en *El Sofista*, observa cómo los pintores pintan las proporciones no según una conveniencia objetiva sino en relación al ángulo desde el cual ve las figuras el observador. Vitrubio distingue entre simetría y euritmia (movimiento), y entiende esta última como adecuación de las proporciones objetivas a las exigencias subjetivas de la visión. Los desarrollos de una ciencia y de la práctica de la perspectiva testimonian el madurar de la conciencia de la función de la subjetividad que interpreta frente a la obra.

La hermenéutica: arte de explicar, traducir o interpretar; interpretación de textos en la teología, la filología y la crítica literaria. Basándose en ésta, en la Edad Media se desarrolló la teoría del alegorismo que prevé la posibilidad de leer las Sagradas Escrituras -y seguidamente también la poesía y las artes figurativas- no sólo en su sentido literal, sino en otros tres sentidos: el Alegórico, el Moral y el Anagógico. Tal teoría se nos ha hecho familiar gracias a Dante, pero hunde sus raíces en San Pablo, y fue desarrollada entre otros Santos por Jerónimo, Agustín y Beda, de tal manera que constituyó el fundamento de la poética medieval. Una obra así entendida es sin duda una obra dotada de una cierta “apertura”. El lector del texto sabe que cada frase, cada figura, está abierta sobre una serie multiforme de significados que él debe descubrir; incluso, según su disposición de ánimo, escogerá la clave de lectura que más ejemplar

le resulte, y usará la obra en el significado que considere. Pero en este caso “apertura” no significa en absoluto “indefinición” de la comunicación, “infinitas” posibilidades de forma; se tiene sólo un conjunto de resultados fijamente prefijados y condicionados, de modo que la reacción interpretativa del lector, del intérprete, no escape nunca al control total del autor. Un ejemplo de esto nos lo explica Dante en su Epístola XIII del siguiente modo: Este tratamiento, para que sea más claro, se puede ver en estos versos: *In exitu Israel de Egypto, domus Jacob de populo barbaro, facta est Judea sanctificatio ejus, Israel protestas ejus*. Si nos fijamos en el sentido moral viene significada la conversión del alma: luto y miseria del pecado al estado de gracia; en sentido alegórico significa la salida del alma santa de la servidumbre de esta corrupción a la libertad de la gloria eterna; y en el anagógico la contemplación, el sentimiento y la sonoridad interior, el sentido semiótico en U. Eco (1985). El intérprete puede dirigirse en un sentido en vez de otro, pero según reglas necesarias y previamente unívocas. El significado de las figuras alegóricas y de los emblemas que el medieval encontrará en sus lecturas está fijado por las enciclopedias, los bestiarios y lapidarios de la época; el simbolismo es objetivo, institucional y red social (R. Guénon, 2005). Otro ejemplo histórico de “apertura” en el arte lo encontramos en la “forma abierta” barroca. La forma barroca es dinámica, tiende a una indeterminación de efecto, en su juego de llenos y vacíos, de luz y oscuridad, con sus curvas, sus quebradas, sus ángulos de las inclinaciones más diversas, y sugiere una dilatación progresiva del espacio; la búsqueda de lo móvil y lo ilusionístico hace así que las masas plásticas

barrocas nunca permitan una visión privilegiada, frontal, definida, sino que induzcan al observador a cambiar de posición continuamente para ver la obra bajo aspectos siempre nuevos, como si estuviera en continua mutación. La poética barroca del ingenio, de la metáfora tiende en el fondo a establecer una tarea inventora del hombre, que ve en la obra de arte no un objeto fundado en relaciones evidentes para gozarlo como hermoso, sino un misterio que investigar, una tarea que perseguir, un estímulo a la vivacidad de la imaginación. Entre el clasicismo y el iluminismo el pensador político Burke hace afirmaciones sobre el poder emotivo de las palabras y en el primer Romanticismo el poeta Novalis va más allá afirmando de la poesía que es puro poder evocador y llamándola el arte del sentido vago y del significado impreciso. Es entonces cuando aparece el concepto de que una idea será más estimulante cuanto más numerosos pensamientos, mundos y actitudes se encuentren y entren en contacto con ella.

En la segunda mitad del siglo XIX se considera que por primera vez aparece una poética consciente de la obra “abierta” con el simbolismo. En esta poética de la sugerencia la obra se plantea intencionadamente abierta a la libre reacción del que va a gozar de ella. La obra que “sugiere” se realiza siempre cargada de las aportaciones emotivas e imaginativas del intérprete. Si en toda lectura poética tenemos un mundo personal que trata de adecuarse con espíritu de fidelidad al mundo del texto, en las obras poéticas deliberadamente fundadas en la sugerencia el texto pretende específicamente estimular precisamente el mundo personal del intérprete para que él

saque de su interioridad una respuesta profunda elaborada por misteriosas consonancias.

Mucha de la literatura contemporánea en esta línea se funda en el uso del símbolo como comunicación de lo indefinido, abierta a reacciones y comprensiones siempre nuevas. Podemos pensar fácilmente en la obra de Kafka como una obra “abierta” por excelencia: proceso, castillo, espera, condena, enfermedad, metamorfosis, tortura, no son situaciones para entenderse en su significado literal inmediato. Pero, a diferencia de las construcciones alegóricas medievales, aquí los sobreentendidos no se dan de modo unívoco, no están garantizados por ninguna enciclopedia, no reposan sobre ningún orden del mundo. Las muchas interpretaciones, existencialistas, teológicas, clínicas, psicoanalíticas de los símbolos kafkianos, no agotan las posibilidades de la obra: en efecto, la obra permanece inagotable y abierta en cuanto “ambigua”, puesto que un mundo ordenado de acuerdo con leyes universalmente reconocidas ha sido sustituido por un mundo fundado en la ambigüedad tanto en el sentido negativo de una falta de centros de orientación, como en el sentido positivo de una continua revisión de los valores y de las certezas. Pero es el máximo ejemplar de obra “abierta” en la literatura contemporánea la obra de James Joyce. En el *Ulysses*, un capítulo como el de los *Wandering Rocks* constituye un pequeño universo que puede mirarse desde distintos puntos de perspectiva. En el *Finnegans Wake*, cada acontecimiento, cada palabra se encuentra en una relación posible con todos los demás y de la elección semántica efectuada en presencia de un término depende el modo de entender todos

los demás. En las artes plásticas encontramos ejemplos de obra abierta en objetos artísticos que en sí mismos tienen como una movilidad, una capacidad de replantearse calidoscópicamente a los ojos del observador como permanentemente nuevos. Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en A. Calder, escultor “cinético” americano, en sus *esculturas ensambladas*, estructuras elementales que poseen precisamente la capacidad de moverse en el aire asumiendo disposiciones espaciales diversas, creando continuamente el propio espacio y las propias dimensiones y que sirvió de inspiración para la obra de E. Brown *Available forms (I y II)* y en B. Murai que ideó un *collage en movimiento* en el que proyectando mediante una linterna elementos plásticos, composición abstracta obtenida sobreponiendo hojas muy delgadas de material transparente al que ha dado diversas formas; haciendo pasar los rayos luminosos por una lente polaroid, obtiene sobre la pantalla una composición de intensa belleza cromática; haciendo luego rodar lentamente la lente, la figura proyectada empieza a transformarse gradualmente mediante el color en la gama del arco iris, a través de diferentes estratos que componen los elementos plásticos en una serie de metamorfosis que transforma la misma estructura plástica de la forma.

Aplicada la “obra abierta” a la arquitectura, encontramos un ejemplo en la facultad de arquitectura de la Universidad de Caracas, definida como la escuela que se inventa cada día: sus aulas están construidas con paneles móviles, de modo que profesores y alumnos, según el problema arquitectónico y urbanístico que se examina, se construyen un ambiente de estudio apropiado transformando de continuo la

estructura interna del edificio; y en 2010 encontramos la construcción en Dubai, denominada la Burj Khalifa, conocida como La "Torre Dinámica", permanentemente en movimiento, girando sobre un eje de hormigón trescientos sesenta y cinco grados.

El dibujo industrial nos ofrece ejemplos evidentes de obras “abiertas” con ciertos objetos de decoración, lámparas plegables, libreros que pueden armarse en formas distintas y sillones capaces de metamorfosis que permiten al hombre de hoy hacerse y disponer las formas entre las cuales vive, de acuerdo con su propio gusto y sus propias exigencias de uso.

Si la indeterminación guiada, pero aleatoria y la concepción espacial del tiempo son los principios en la obra de Cage y de sus discípulos más directos, el gesto es el aspecto que ha influido en mayor medida en los compositores aparecidos en los años sesenta. El happening, es decir, el teatro en el que las acciones se producen sencillamente sin justificaciones psicológicas o de otra naturaleza, y el encuentro de artes diferentes –música, pintura, escultura, mímica, cine- en un único organismo escénico provienen directamente de un precepto de Cage según el cual la acción importante es teatral, la música –separación imaginaria del oído respecto de los otros sentidos- no existe, inclusive e intencionalmente carente de intencionalidad. El teatro se produce de continuo...

Universidades como la de Michigan, la de Illinois y California se han convertido en centros de estas actividades. Una organización que las ha potenciado ha sido *Once*,

grupo de jóvenes artistas surgido en 1960 con sede en Ann Arbor, Michigan, para promover las manifestaciones de artes “integradas”. Se citan como ejemplo algunas obras de compositores afiliados al *Once*: en *Public Opinion Descend Upon the Demonstrators* (1961), de Robert Ashley (1930); un operador regula la emisión de sonidos pregrabados según las actitudes que adoptan los espectadores y siguiendo un código prefijado, por lo que el público se transforma en ejecutante inconsciente; siguiendo el ejemplo de Cage, el mismo Ashley mezcla sonidos, radiofónicos, televisivos, fonográficos y conversaciones en una obra titulada *In memoriam Kit Carson* (1964); en la partitura de *Meanwhile. A Twopiece* (1961) para piano, percusión, sonidos electrónicos pregrabados y “otro instrumento en el que estén versados los intérpretes”, de Gordon Mumma (1935), no aparece notación musical alguna, sino los gestos que estos últimos deben realizar para producir los sonidos; en *The Emperor of Ice Cream* (1962) para cuatro voces masculinas y cuatro femeninas, piano, vibráfono, percusión y contrabajo, de Roger Reynolds (1934), no sólo se indican los sonidos que se deben producir, sino también los movimientos que deben llevarse a cabo en escena, como ocurrieron en 1912 con el estreno de la *Consagración de la primavera* de I. Stravinsky.

Los límites de la indeterminación musical.- Peter Kivy considera que con el empleo de instrumentos modernos como en el Segundo Concierto de Brandeburgo de Bach se consigue un mejor equilibrio, optando por ignorar el modo en que los compositores explotaban las características de los instrumentos que conocían. Observa que el coro

inicial de la *Pasión según San Mateo* debe de haber tenido un efecto imponente, casi abrumador, muy similar al efecto que la *Grande Messe des Morts* de Berlioz sigue teniendo aún sobre nosotros. Sugiere que un coro del tamaño del de Bach proporcionará una autenticidad meramente sonora, pero no cultural. Esto podría rebatirse argumentando que para el oyente históricamente sensible la música de Bach puede seguir siendo tan convincente como lo era para sus oyentes y que las sonoridades originales permiten que sus cualidades musicales se perciban con mayor nitidez. Kivy exponía que la expresión personal está pasando a estar cada vez más amenazada por los abusos de la práctica histórica, que la fuerza motriz detrás del movimiento interpretativo histórico es el deseo de derrumbar la interpretación para convertirla en texto. La concentración de Kivy en la noción de autenticidad y su llamamiento a una ausencia de implicación personal parecen algo trasnochados; sin embargo, su examen atento de los llamados deseos e intenciones de los compositores es valioso e invita a la reflexión. Tiene motivos justificados para preguntarse cuáles de las indicaciones interpretativas de un compositor son concluyentes y cuáles son simplemente recomendatorias. La música está siendo anquilosada por la erudición y debe vivirse, no simplemente estudiarse, es eficazmente rebatida por el reciente análisis histórico: Los diferentes repertorios de la música antigua poseen sus propias gramáticas y sus propios dialectos. Como sucede con las lenguas “muertas”, estas gramáticas son recuperables, permitiéndonos entender la literatura escrita, saber mucho sobre cómo se interpretaban o pronunciaban incluso sin saber cómo sonaban

realmente. Parte de las preocupaciones de Kivy resurgieron en *The Aesthetics of Music*, de Roger Scruton (1974). Una vez más, una premisa fundamental es que la música ha sido apartada de su contexto social por el concierto público y por el desarrollo de las grabaciones. El concierto de rock moderno tiene a los intérpretes como el objeto de atención pleno y final, la viva encarnación del espíritu de la música, mientras el público se mueve agitada y acompasadamente. Por contraste, el público inmóvil y expectante de un concierto clásico se centra en la música, no en los intérpretes; de hecho, el director, de estar presente, no estará siquiera de frente a los oyentes. Scruton afirma que una interpretación es el arte de traducir instrucciones para producir determinados *sonidos*, aunque un compositor pretendiera que se produjeran determinados sonidos por medio de una interpretación de su obra, también pretendía que esos sonidos se oyeran como música; en otras palabras, como organizados en el modo en que la música está organizada. Luego retoma el argumento de Kivy de que incluso si pudiéramos reproducir las vibraciones producidas por la música de Bach en Leipzig, no escucharíamos en ellas la vida musical que él vivía. Es así porque la interpretación implica un diálogo constante a lo largo de generaciones entre compositor e intérprete, en que los muertos desempeñan un papel tan importante como los vivos. Cada intérprete sitúa la pieza en un nuevo contexto social y musical, y la viste en consecuencia; un intérprete moderno no será capaz necesariamente de expresar sus instintos musicales por medio de instrumentos de época al igual que lo haría un intérprete que no conociera otra alternativa. Nadie

puede oír música anterior con los oídos de quienes la oyeron por vez primera, pues nuestra experiencia incluye la consciencia de muchos otros tipos de música. Nos enfrentamos a los vastos tesoros musicales del pasado desde el único mirador con que contamos: nuestra propia experiencia estética. Pero esto no debería confundirse con la reacción estética de los oyentes del pasado. La orientación de la tradición oral es la corriente más esquivada de capturar, ya que sus componentes han dejado sólo las huellas más leves, en comparación con evidencias más concretas como partituras escritas. En cualquier caso, el control que ejerce el compositor que graba su obra con intencionalidad, es la versión legítima de su idea musical. Esto es algo que sólo se podría dar a partir de la era de la grabación, considerada como música concreta (P. Schaeffer, 1966); para la música anterior a esto, la interpretación varía tantas veces como distintas ejecuciones se hagan de la partitura.

En la composición de música serial, aleatoria, indeterminada, serialismo integral, surgida a partir de la moderna Escuela de Viena, que tendrá sus máximos representantes en la Escuela de Darmstadt con Pierre Boulez en el serialismo integral, y J. Cage en el expresionismo abstracto americano. La música de Cage busca la representación escénica y el gesto, considerando el espacio y el sonido parte del espacio escénico. Es así como Cage representa su obra *4'33''*. Su música aleatoria indeterminada por el azar -un azar controlado, determinado por fórmulas matemáticas y de adivinación con la obra *el I Ching*-, acepta el término indeterminación, pero no considera que sea ajustado. En el desarrollo del movimiento aleatorio los mayores

problemas se generaron con la puesta en escena de las obras, pues gran parte del público encontró incomprensible su “mensaje”. Esto nos sitúa en el terreno de la estética de la recepción, donde la saturación derivada del empleo de “todos los caminos posibles” produjo una desorientación en el público.

Umberto Eco, en su libro *Obra abierta* (1962), explica que el problema es el de un mensaje rico de información por lo ambiguo y no obstante por ello, difícil de decodificar. Tendiendo a un máximo de imprevisibilidad, se tiende a un máximo de desorden en que no sólo los más comunes, sino todos los significados posibles, resultan imposibles de organizar. Hay quien ve que este problema es, por excelencia, el de una música que tiende a la absorción de todos los sonidos posibles, a una ampliación de la gama utilizable, a una intervención del azar en el proceso de la composición. La polémica entre los defensores de la música de vanguardia y sus críticos se desarrolla precisamente en torno a la comprensibilidad o imposibilidad de comprensión de un hecho sonoro cuya complejidad supere toda costumbre del oído y todo sistema de probabilidad como lengua institucionalizada. Y para nosotros el problema es siempre el de una dialéctica entre forma y apertura, entre libre multipolaridad y permanencia en la variedad de los posibles de una obra. Esto nos ayuda a comprender la doble vertiente del problema que nos ocupa: la génesis de la obra de arte, ligada a la gramática del lenguaje en el que se expresa, y la comprensión de la misma por parte del público que la recibe. Así, la recepción de obras generadas por medios seriales o aleatorios resulta mucho más homogénea de lo que cabría

suponer, pues en ambos casos el oyente se sitúa ante una imprevisibilidad de acontecimientos que le impide seguir el discurso musical en términos de expectativas posibles. Considera U. Eco que no existen diferencias entre los lenguajes serial, aleatorio, serial integral, indeterminación.

Este valor que el arte contemporáneo persigue intencionadamente, que se ha tratado de identificar con Joyce, es el mismo que intenta realizar la música serial liberando al que escucha de los rieles obligados de la tonalidad y multiplicando los parámetros sobre los cuales se organiza y se gusta el material sonoro; es lo que persigue la pintura informal cuando trata de proponer no ya una, sino varias orientaciones en la lectura de un cuadro; es la finalidad de una novela cuando no nos narra ya un solo asunto y una sola trama, sino que trata de llevarnos, en un solo libro, a la identificación de varios asuntos y varias tramas (U. Eco, 1962).

VALORACIÓN SONIDO E IMAGEN: EL ESPACIO CREATIVO PROYECTADO EN UNA ACCIÓN - MUSICAL -VISUAL. PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ARTISTA-MUSICAL

EXPERIMENTACIÓN. EXPOSICIÓN EN EL PROCESO CREATIVO DE UNA ACCIÓN - MUSICAL - VISUAL.

La idea fundamental que se sostiene es la intencionalidad con la que el investigador ha formulado el Problema de Investigación: Expresión visual del sonido.

La intención del artista predomina ante cualquier forma exterior, entendida como experiencia propia, conciencia, evidencia o intuición (E. Husserl, 1994); su lenguaje crea composiciones que pueden existir con independencia de referentes visuales al mundo real. La idea preexiste en el ánimo del artista, independientemente del obrar o sea de la ejecución. La forma geométrica es innata al espíritu, como esencia pura está en el sentir universal (J. Schlosser 1976).

En música, el término “abstracto” hace referencia no sólo a lo abstracto de la expresión y el lenguaje musical, sino que Heidegger (2003) en los textos que escribe para su amigo Chillida recoge lo que entiende Goethe como arte abstracto al hablar del sonido de campanas... Si grabamos ese sonido y manipulamos la cinta... con diferentes cortes, la identificación de ese sonido es “abstracto”, encontrando la campana –el espacio o forma campana dibujado-, es “concreto”; es decir, lo concreto es abstracto y lo abstracto es concreto, pero lo abstracto tiene un soporte real en el espacio.

La forma es la expresión exterior del contenido interior

El espíritu creador, al que se le puede denominar como espíritu abstracto, encontrará la forma en la expresión del sonido, en la que también interviene el azar. No se debería luchar por la forma más que mientras pueda servir de medio de expresión del sonido interior. Esta afirmación se debe de entender correctamente. Para los artistas productivos y no imitadores su medio de expresión es igual a forma, es el mejor, ya que materializa aquello que quiere divulgar. La forma sólo es una expresión del contenido, el contenido es distinto en los diferentes artistas, así pues es evidente que al mismo tiempo pueden existir muchas formas distintas, igual de buenas. Es lo que ocurre en las composiciones musicales de J. Cage.

La necesidad de expresión crea la forma. Los peces que viven a grandes profundidades no tienen ojos. El elefante tiene una trompa. El camaleón cambia de color...

Así se refleja en la forma el espíritu de cada artista. La forma lleva el sello de la personalidad. Pero naturalmente la personalidad no puede considerarse como algo fuera del tiempo y el espacio, sino que en cierta manera, está sujeto a la época y al contexto cultural e histórico.

El expresionismo en la música de J. Cage. Si consideramos la diferencia existente entre el envío al espacio de un disco con música de J. S. Bach, y el envío de un disco con música de J. Cage, en Bach trataría de bellos y aperiódicos cristales de armonía; por el contrario, el disco de Cage contendría una composición Aleatoriamente –azar-

generada de elementos. Si pensamos en la significación de una pieza musical de Cage, dicha significación se desprende de la ubicación de la música de este autor en el interior de un amplio contexto cultural; si deseamos transmitir esta significación tenemos que enviar al espacio no sólo las notas de la pieza, sino hacerlas preceder por una detallada historia de la cultura occidental contemporánea. Así, es razonable sostener que un disco con música de Cage, por sí sólo puede no tener significación intrínseca. Un oyente conocedor de la cultura occidental en las últimas décadas extraería significados de este disco, porque la significación ya está contenida en el interior del oyente, desde el principio, la música es sólo un disparador de la significación; a diferencia de las “esencias puras” no es en absoluto univocal, depende de acontecimientos sucedidos en el planeta a lo largo de prolongados períodos.

En cambio, para apreciar a Bach se requiere menos documentación cultural aunque resulte paradójico. ¿Hay en Bach mucha complejidad y sistematización?, ¿y poca intelectualidad en Cage?, ¿se registra aquí una curiosa inversión?, ¿la inteligencia ama los modelos clásicos y se rebela ante lo azaroso?. Para la mayoría de las personas, lo azaroso de la música de Cage obliga a demasiadas explicaciones, inclusive, luego de haberlas recibido, ¿se ha captado el mensaje?. La música y el pensamiento de Cage está abierta al universo; vive la era espacial, por un lado, y, por el otro, el acontecimiento de dos guerras mundiales, como ocurre con el saber científico y artísticos de su generación. Quizá en esto se encuentre la dificultad en la música de Cage, comprometido como muy bien sintetiza A. Kaprow cuando en sus “Textos”

expresa Arte= Arte, refiriéndose al gran arte tradicional y tecnológico, y Arte=Vida. Su música y sus acciones musicales en la experimentación e indeterminación... aleatoria, criticada por P. Boulez al considerar que la música de Cage es demasiado azarosa; siguen este paralelismo. Recordemos su experiencia en la cámara anecoide en la Universidad de Harvard (1951), cuando expresa: sólomente escuché dos sonidos, el de mi sistema nervioso y el de la circulación sanguínea = vida.

La forma abstracta y creadora: La fuerza que mueve el espíritu humano en la vía libre hacia adelante y hacia arriba es el espíritu abstracto. Naturalmente tiene que resonar, se debe poder escuchar. *La llamada tiene que ser posible. Esta es la condición interna...V. Kandinsky (2002) [...] Así se ve que lo absoluto no se ha de buscar en la forma –materialismo-... La forma es siempre temporal, es decir, relativa, ya que no es nada más que el medio hoy necesario, con el que se manifiesta y suena la revelación de hoy. Por lo tanto, el sonido es el alma de la forma, que solamente puede vivir mediante el sonido y actuar desde el interior hacia el exterior.*

Esto es lo positivo, lo creado, lo bueno. El rayo “blanco” que fecunda. Este rayo blanco guía hacia la evolución, la elevación. Así, detrás de la materia, en la materia, se oculta el espíritu creador (Kandinsky, 2002).

VALORACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL ESPACIO - CREATIVO proyectado en la perspectiva musical.

A partir del Problema de Investigación: El Sonido, Expresión Visual = Expresión Visual del Sonido. ¿Qué forma?, sonido = forma que proyecta la audición del *“Acorde de Tristán”* en los sujetos participantes y en la propia experiencia creadora.

EXPRESIONISMO. Este movimiento estético que florece en Europa, especialmente en tres ciudades alemanas, Munich, Darmstad y Weimar, en el primer cuarto del siglo XX y que se caracterizó por la expresividad anímica y subjetiva del arte como reacción a la sensorialidad del Impresionismo y Positivismo de finales del s. XIX. El carácter de una obra de arte que antepone la “expresividad” al código formal. La Música Expresionista se caracteriza por un intenso cromatismo y por una tensión expresiva, a menudo, teñida de pesimismo, un sonido que actúa desde el interior al exterior.... Sus compositores más representativos son los miembros de la llamada Moderna o Segunda Escuela de Viena: A. Schönberg, A. Berg y A. Weber. Esto ocurría en el área cultural que reconoce a París como su epicentro, y tiene al Imperio Austro-Húngaro como cuna de transición: la que partiendo del Post-romanticismo va a desembocar en el Expresionismo, impregnando todas las artes, entre ellas la música, las artes plásticas, arquitectura, literatura, cine... Tal vez en ninguna otra expresión esta transición se pueda seguir de forma tan patente como en la música.

El Post-romanticismo de los grandes dramas wagnerianos de finales del s. XIX había entronizado un mundo musical complejo, cada vez más alejado de la claridad y simplicidad del clasicismo. Una orquesta sobredimensionada y una escritura cada vez

más matizada y cromática estaban al servicio de la descripción de los grandes dramas históricos y de los sentimientos personales del compositor. Tiene su máxima representación en el Romanticismo con el genial Richard Wagner, auténtico innovador que influirá en toda la música clásica posterior y en la vanguardia del s. XX, especialmente con una de sus obras, el drama operístico de *Tristán e Isolda*, comenzando esta ópera con una disonancia hasta ahora nunca realizada “El Acorde de Tristán”, núcleo experimental de esta investigación. Se trata del primer acorde que se escucha en el movimiento *langsam und schmachtend -lento y languideciendo-*. Cuando se estrenó esta ópera se consideró innovador y atrevido iniciar una obra musical con este acorde disonante y de una larga duración, pasando a la historia con el nombre de la composición de Richard Wagner.

El romanticismo tardío de compositores como A. Bruckner o Gustav Mahler, quien sigue este mismo camino con sus grandes sinfonías, pero es en sus obras posteriores donde se aventura a una expansión de la tonalidad desconocida hasta entonces, aunque sin llegar a perder el control sobre ella. Esto es especialmente notable en su *Novena Sinfonía* (1909) y en *Das Lied der Erde, la Canción de la Tierra* (1908). Lo mismo ocurre con Richard Strauss. Las primeras obras de este autor, básicamente sus poemas sinfónicos, rinden tributo a la herencia wagneriana. Una obra violentamente dramática llena de tensiones armónicas, de carácter ya abiertamente expresionista, es su ópera *Elektra*. La escritura armónica de esta obra está llena de disonancias agrestes que superan los límites de la tonalidad: incluso la voz es tratada con violencia y a menudo

no es otra cosa que un simple grito. Con esta obra que puede ser calificada ya de pleno Expresionismo se llega a una situación límite en el campo de lo tonal. Dicho límite va a ser finalmente franqueado en la siguiente generación por Schönberg, tributario de ambos autores. La misma sensibilidad mórbida y exasperada que impera en las citadas obras de Strauss se puede encontrar en la obra de los primeros pintores expresionistas. Ello es visible tanto en *Salomé* de Gustav Klimt, inspirada en la obra de Strauss, como en el famoso *Grito* de Eduard Munch. La corriente Expresionista hace su completa eclosión en vísperas de la Primera Guerra Mundial. Hacia 1911 tiene lugar la primera exposición del grupo *De Blau Reiter -El Jinete Azul-*. Entre los pintores más destacados del grupo, Vassily Kandinsky, Oscar Kokoschka y Franz Marc. En torno a ellos y afines a su estética se posicionaron escritores como Georg Trakl, Stefan George, G. Heim, y los músicos Arnold Schönberg, Alan Berg y Anton Weber.

La estética exasperada del expresionismo se extendió como pocos otros movimientos a todas las esferas de la actividad artística. Tuvo un importante desarrollo en el naciente cine alemán, a través de creadores como Murnau y Fritz Lang, y dio lugar a la creación de la danza expresionista, una de las vertientes más significativas de la danza contemporánea, con creadores como Rudolf von Laban, Dore Hoyer, Kurt Joos y cuya huella puede rastrearse hasta nuestros días en la obra de coreógrafas como Pina Bausch y Suzanne Linke. En la publicación del catálogo de la exposición de 1911, *Der Blaue Reiter*, encontramos obras dramáticas del pintor Kandinsky, así como pinturas del músico Schönberg, un artículo suyo sobre la relación con el texto, y reproducciones

en facsímil de obras musicales suyas y de sus discípulos Berg y Webern. Kandinsky y Schönberg, por otra parte, hablaban frecuentemente de sus problemas artísticos y no en vano fueron los que llevaron más lejos la revuelta expresionista en el sentido de ruptura con las reglas tradicionales del arte. Kandinsky, en efecto, supera rápidamente la estética expresionista y abre las puertas de la Abstracción.

La confluencia y el flujo de artistas en Darmstad y en Weimar, principalmente con el continente americano en el periodo entre las dos guerras mundiales y con posterioridad hacia 1945 consigue que se origine la corriente artística Escuela de Nueva York o Expresionismo Abstracto Americano. Artistas como J. Pollock con su *técnica pictórica -experimentación y abstracción en la Action-Painting, los Drippings -drip = gotear-*, desde un contenedor agujereado deja gotear la pintura sobre la tela extendida en el suelo... o A. Kaprow con sus textos escritos, hoy hitos en la historia del arte y J. Cage con su música en la experimentación y la abstracción..., H. Partch, J. Tenney..., han ejercido influencia en muchos otros autores de ambos continentes.

Bajo el común denominador estético del Expresionismo, se lleva la tonalidad hasta sus límites extremos para desembocar finalmente en el atonalismo y la experimentación musical.

Conceptos Prácticos -Experimentales.

Sobre experimentación sugiere Cage “la palabra experimental” es apta siempre que se entienda no como la descripción de un acto que luego será juzgado en términos de

éxito o fracaso, sino simplemente como un acto cuyo resultado es desconocido y ha de ser analizado y descrito (Cage, 1995).

Donde quiera que estemos lo que oímos es en su mayor parte ruido, cuando lo oímos nos molesta, cuando lo escuchamos lo encontramos fascinante. Es necesario llevar a cabo experimentos golpeando cualquier cosa- cazuelas de latón, cuencos, tuberías de hierro... (J. Cage, El futuro de la música. Credo y silencio, 2002).

Campo de composición: J. Cage (1951). Evento experimental que tuvo lugar en la Cámara Anecoica –oscura y aislada de todo ruido-. Consistió en dar forma física al espacio sonoro y hacer tangible o percibir de manera precisa lo no intencional = en este entorno sonoro, el silencio es puntuado por un sonido incidental según G. Brecht (1958) que en cierto momento Cage consigue una oposición entre sonido y silencio. Pero que tras la “experiencia” de la Cámara Anecoica, con los agudos del ruido de su sistema nervioso y los bajos del sistema circulatorio concluyó que el silencio era algo inexistente.

Sorprende encontrar, a veces, en las líneas menos audibles de una pieza musical, melodías reconocibles. Las distintas líneas actúan como Figuras Reales, ya sean altas, bajas o intermedias. Sucede a lo largo de toda la historia de la música, esencialmente en la época barroca con J. S. Bach. En este sentido, las composiciones de Bach pueden considerarse recursivas (E. Demeyere, 2013).

J. Cage, *Composición 4' 33"* (1952). Vaciado de intención compositiva frente al dodecafonismo de A. Schönberg, es interpretada por Cage en el escenario mediante una Acción -Teatral o happening musical. Cage sentado ante el piano espera en un silencio absoluto 4' 33".

En *Música Experimental* (1957) sugiere: la música es una obra sin sentido, una afirmación de la vida, no es un intento de poner orden en el caos, ni de proponer mejoras en la creación, sino simplemente una manera de despertar a la misma vida que estamos viviendo.

La Indeterminación y el Azar en la música de J. Cage. La influencia de la filosofía zen y especialmente la obra de A. Coomaraswamy, *Cuando la Naturaleza se hace Arte, proyecta* en las composiciones de Cage el azar, para el que utiliza el libro de probabilidades o de adivinación chino *I Ching*. La indeterminación musical o como ha sido también llamada por U. Eco "abierta" en su famoso libro *Obra abierta* (1962) no es un mensaje concluso y definido, sino una posibilidad de varias organizaciones confiadas a la iniciativa del intérprete, considera términos similares Indeterminación, Aleatorio y Azar. La indeterminación se ha utilizado en todas las épocas musicales.

Música y Artes Plásticas.

Allan Kaprow en sus escritos sobre música y artes plásticas visuales (2007) expresaría: *Que el módulo lunar LM constituye un esfuerzo superior a todos los esfuerzos escultóricos contemporáneos;*

Que la retransmisión del intercambio verbal con los astronautas del Apolo XI fue más rico que cualquier forma de poesía musical; Que dichos intercambios, con todas sus distorsiones del sonido, pitidos e interrupciones de comunicación, también superaron a la música electrónica que podemos escuchar en las salas de conciertos;

Que los movimientos aleatorios de los compradores casi en trance, de los supermercados poseen mayor dinamismo que cualquier coreografía de danza moderna...

Kaprow en los años del Expresionismo Abstracto realiza: Acción –Collage y happening; adopta el “Collage” no como Técnica, sino como Método, permitiéndole así reunir elementos heterogéneos y liberando la idea de composición armónica con toda clase de sonidos. Consiguiendo una síntesis personal de dos figuras relevantes y dispares: J. Cage en música experimental y J. Pollock en pintura experimental.

Los Happenings como acontecimientos o “Acciones” teatrales. Intentan la provocación -participación-improvisación, así como la manifestación artística multidisciplinar, dentro de los Performance-Arte, de los que hacen uso en numerosas ocasiones, A. Kaprow en *Happning in 6 parts* (1959) y J. Cage en *Theater piece nº 1*, (1952).

6.1.1 ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS. EXPERIMENTACIÓN Y EXPOSICIÓN DEL PROCESO CREATIVO EN UNA ACCIÓN MUSICAL

PROCEDIMIENTO. PRESENTACIÓN DE DATOS, ANÁLISIS Y RESULTADOS

MUESTRA: Treinta y dos sujetos eligen en la Práctica Experimental formas geométricas elementales: cuadrados, rectángulos, triángulos... y texturas: de líneas curvas, quebradas... y puntos. Para conformar la NARRATIVA: Sonido - Visual en la Acción - Experimental - Auditiva de *El Acorde de Tristán* en la polaridad SONIDO – SILENCIO. BLANCO - NEGRO.

PROCEDIMIENTO: Partiendo de la Técnica Tabla Rasa (blanco). Representada ésta en la forma geométrica de un RECTÁNGULO, al ser la forma geométrica elemental más elegida por los sujetos participantes en la investigación.

TEXTURA realizada en el rectángulo blanco: de líneas..., puntos... En ella cada uno de los sujetos participantes va a dibujar una textura que represente el sonido (*A. Tristán*).

Fusión de todas las texturas elegidas por los participantes en la investigación = rectángulo negro.

FUSIONES DE TEXTURA: Realizadas a partir del rectángulo negro, proyectado en cuadrados: negro..., blanco..., negro...; y de éstos a triángulos... Mediante la Acción: escuchar - dibujar.

ACCIÓN: los sujetos participantes en la investigación pintan cuadrado blancos al escuchar la melodía del *Acorde de Tristán*, durante los 18". Los participantes pintan cuadrados negros al escuchar 18" de silencio. La acción es repetida alternativamente durante 12 minutos aproximadamente. Tiempo de preparación: 15'.

MATERIAL: Equipo de audición, ordenador, lápices y papel milimetrado. LUGAR: Aula.

Silencio y sonido. J. Cage, *Silencio* (2002).

Consideramos que un denso contrapunto cromático - interpretado en la polaridad: sonido - silencio = blanco - negro-, viene a constituir un continuo multiestrato de sonidos, en el que la "nota singular es anulada" en una gran mezcla sonora o textura en continuo movimiento = sustrato de textura = Negro = 18" de silencio.

Nota singular anulada = sustrato de textura = Negro. "Escuchar" " durante 18" el silencio.

Nota singular encontrada en sustrato de textura = Blanco. "Escuchar" durante 18" el *Acorde de Tristán* = Blanco.

ACORDE DE TRISTÁN: EL ACORDE INICIAL EN LA ÓPERA DE TRISTÁN E ISOLDA DE R. WAGNER



TIEMPO: 18" de silencio y 18" escuchar el *Acorde de Tristán*

ACORDE DE TRISTÁN. Notas: Fa, Si, Re# y Sol#. VARIACIONES: Fa/Si/Re#/Sol# (Sol#/Si/Re#/Fa); Fa/Si/Re#/La (Si/Re#/Fa/La).

Exposición. Expresión visual del sonido

Título: Experimentación de una Acción Musical

Audición: El Acorde de Tristán

I Formas geométricas y texturas.

II Fusiones y textura negra:

Figura y Fondo = Sonido y silencio. Figura = melodía (blanco) y

Fondo = Acompañamiento (negro)

III Interpretación de la Acción Experimental: Escuchar - dibujar

IV Figura – Fondo, Fragmentos y Abstracción en John Cage.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS:

EXPOSICIÓN Y EXPERIMENTACIÓN DEL PROCESO CREATIVO EN UNA
ACCIÓN: MUSICAL - VISUAL

“ACCIÓN EXPERIMENTAL ESCUCHAR - DIBUJAR”. EL ACORDE DE TRISTÁN EN LA NARRATIVA: SONIDO - SILENCIO - VISUAL

ACORDE DE TRISTÁN: EL ACORDE INICIAL EN LA ÓPERA DE TRISTÁN E ISOLDA DE R. WAGNER



TIEMPO: 18" Escuchar el Acorde de Tristán y 18" de silencio

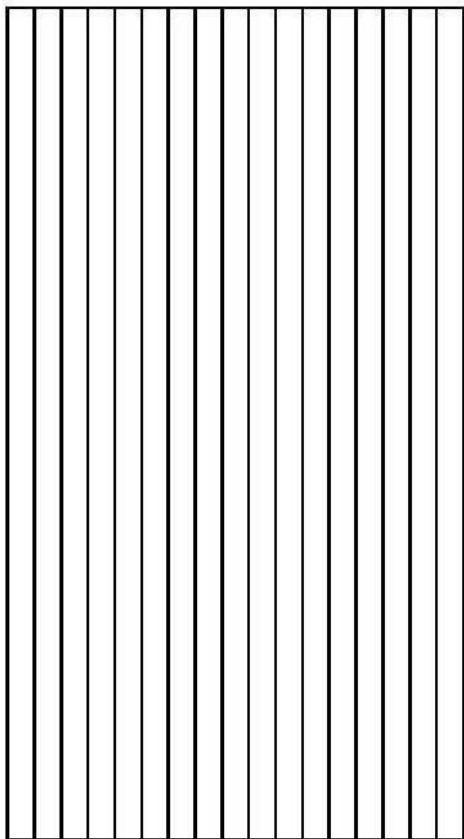
Fa, Si, Re# y Sol#.

EXPRESIÓN VISUAL DE UN SONIDO

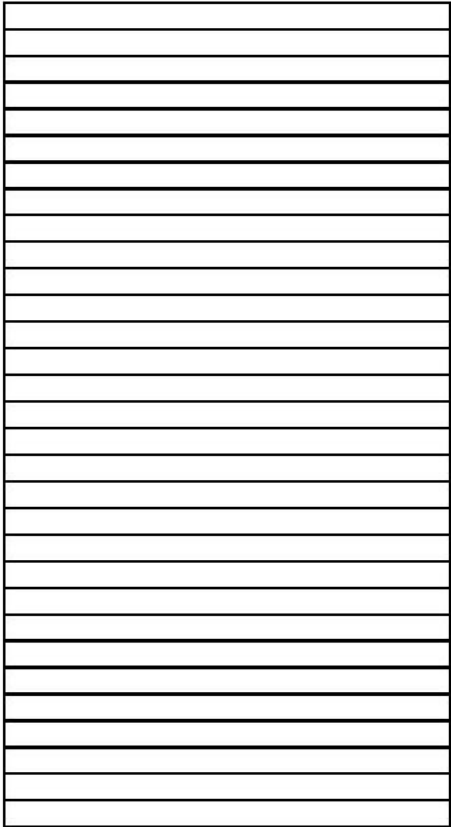
EN FORMAS GEOMÉTRICAS Y TEXTURAS



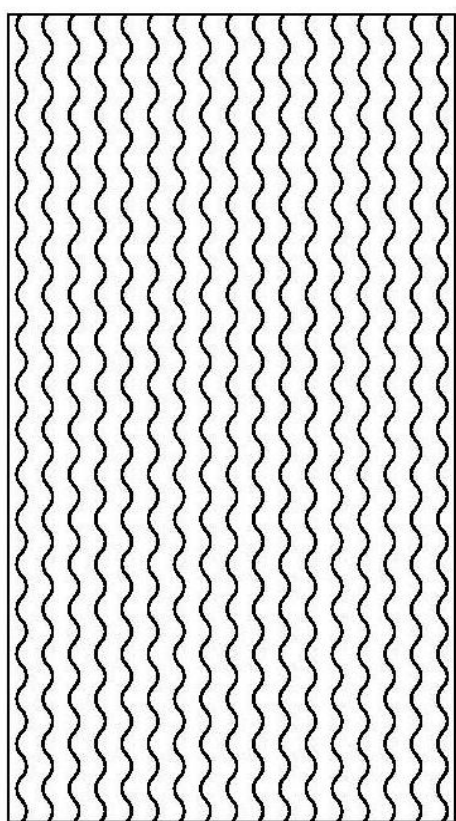
RECTÁNGULO BLANCO -32- (S.)



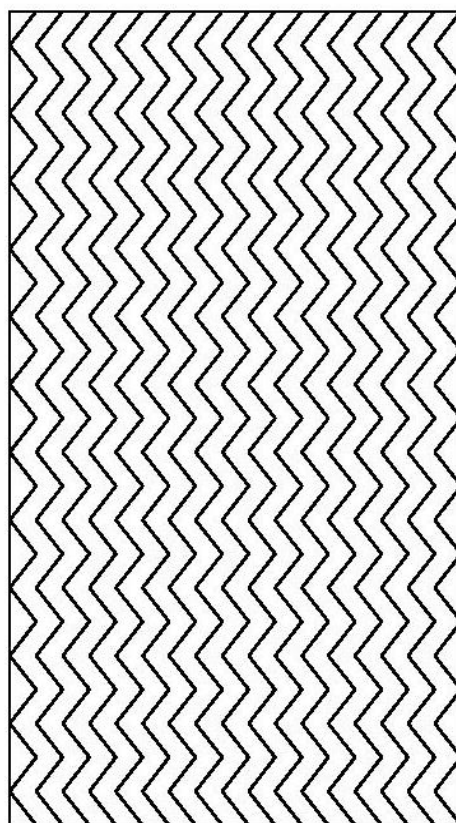
RECTÁNGULO -15- (S) L.V



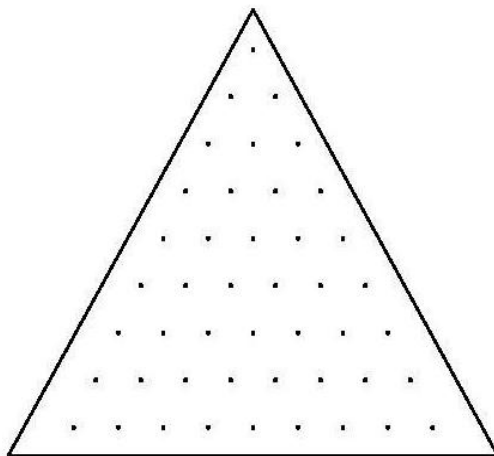
RECTÁNGULO -6- (S) L.H



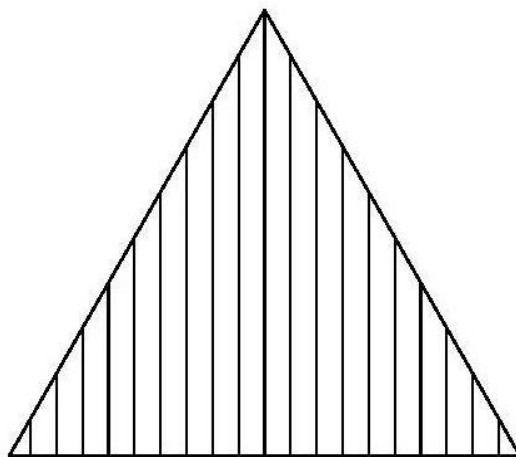
RECTÁNGULO -2- (S) L. ON



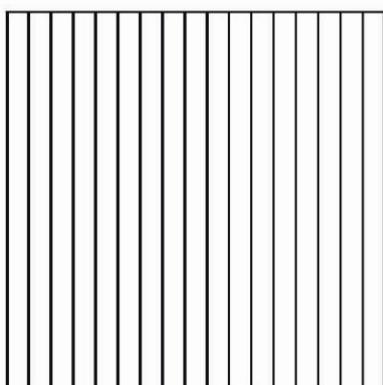
RECTÁNGULO -3- (S) L. Q



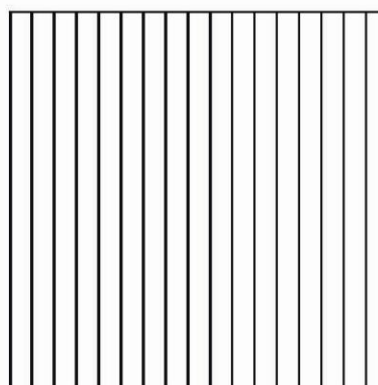
TRIÁNGULO -1- (S) P.



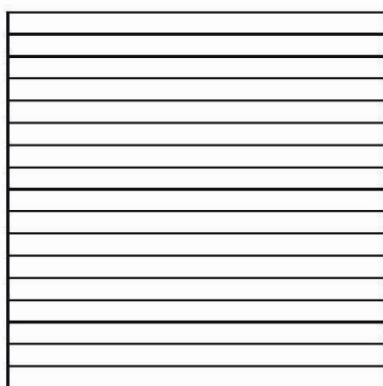
TRIÁNGULO -1- (S) L.



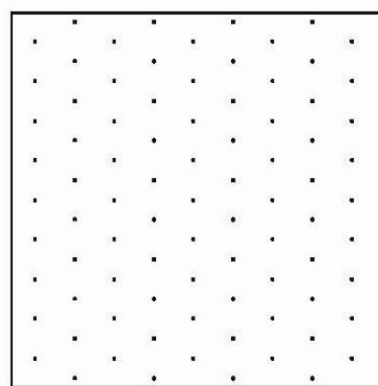
CUADRADO -1- (S) L. V.



CUADRADO -1- (S) L. V.



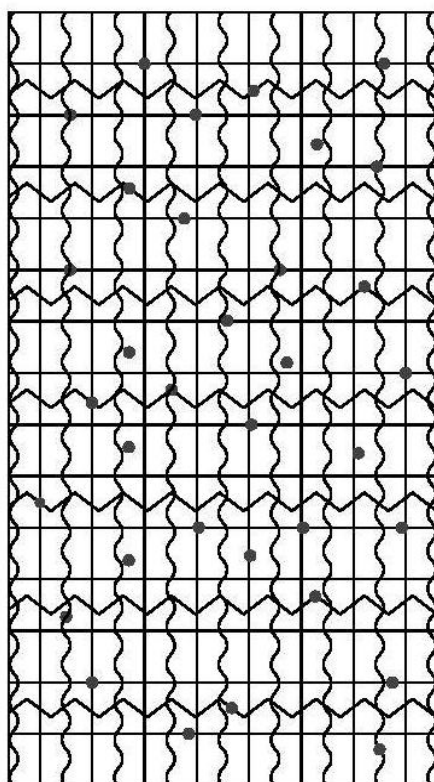
CUADRADO -1- (S) L. H.



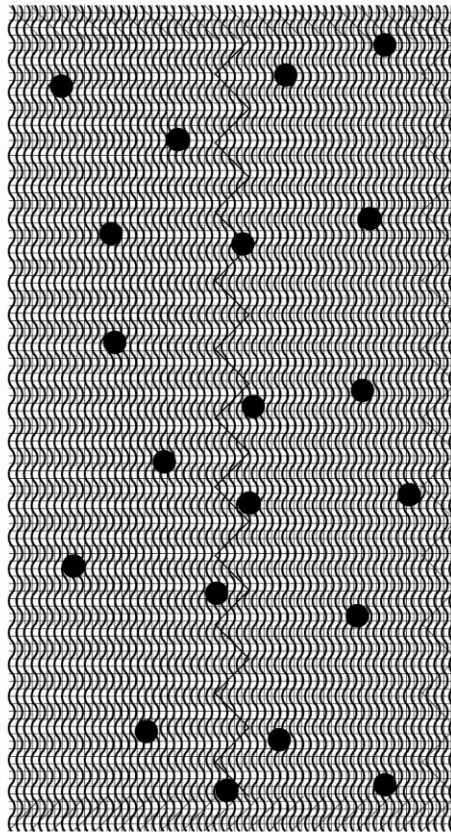
CUADRADO -1- (S) P.

FUSIONES Y TEXTURAS

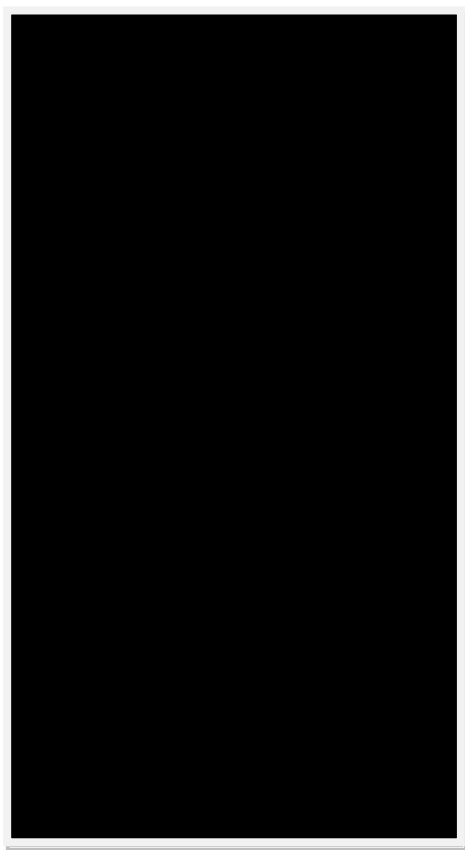
NEGRO – BLANCO - GRIS



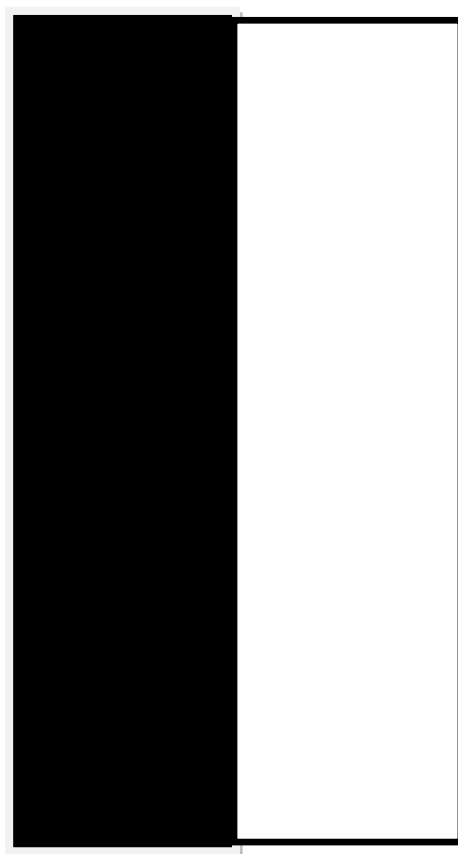
RECTÁNGULO – FUSIÓN- L. y P.



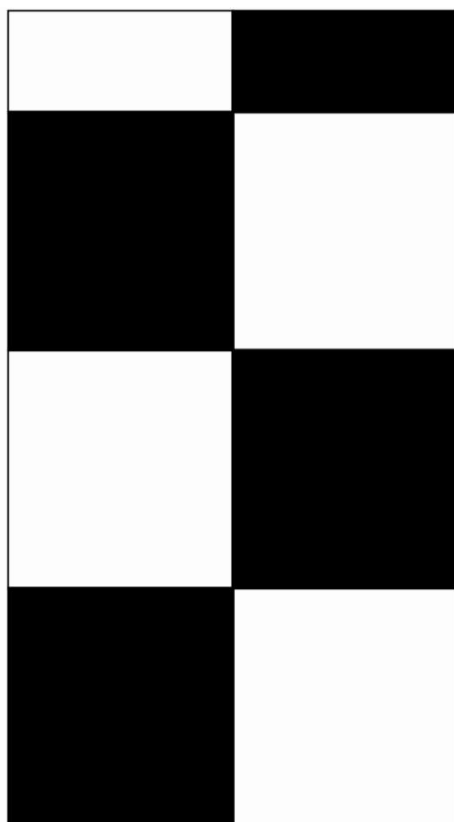
RECTÁNGULO -FUSIÓN- L. P



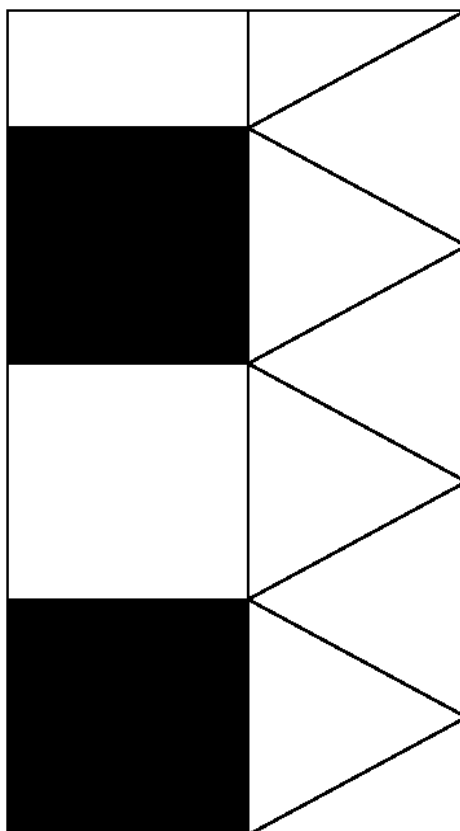
TEXTURA - RECTÁNGULO -NEGRO-



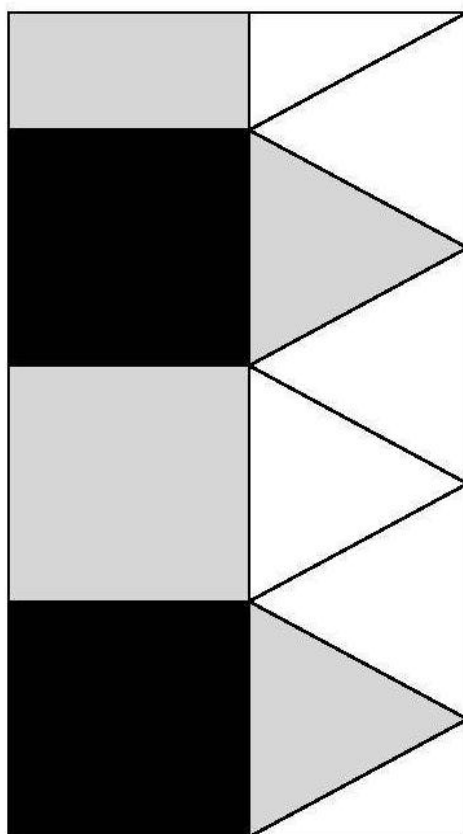
RECTÁNGULO -SILENCIO - SONIDO- . 18 ''



BLANCO NEGRO - NEGRO BLANCO



BLANCO –NEGRO BLANCO



NEGRO -GRIS - BLANCO

INTERPRETACIÓN DE LA “ACCIÓN EXPERIMENTAL
ESCUCHAR – DIBUJAR”

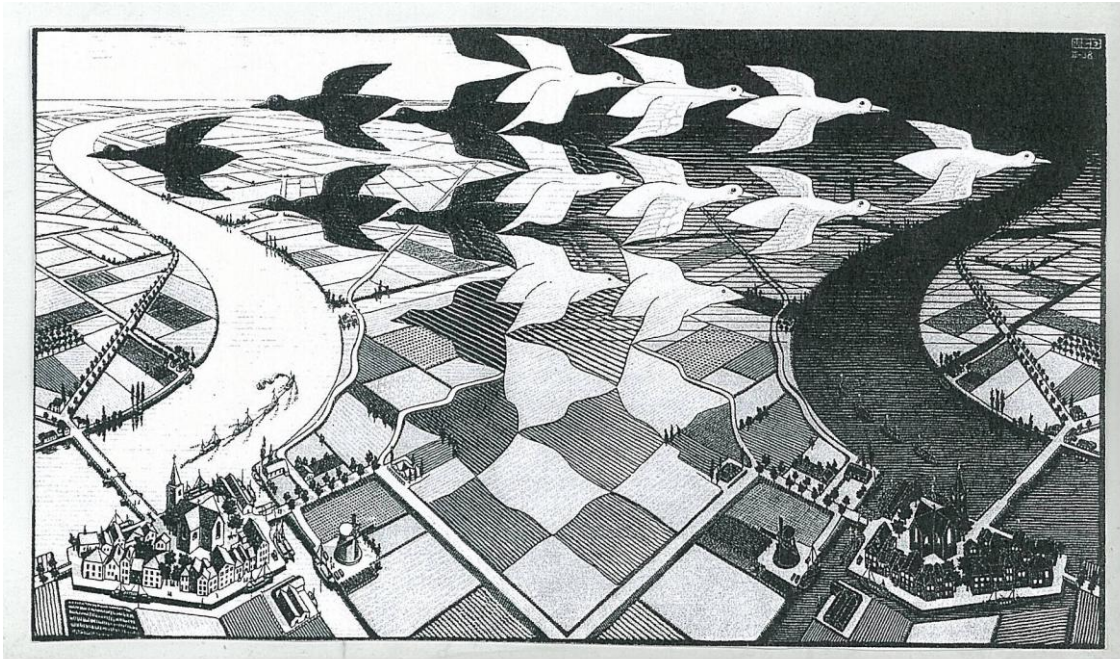
SONIDO – BLANCO = FIGURA SILENCIO - NEGRO = FONDO

FIGURA Y FONDO = FORMA MUSICAL - VISUAL

FIGURA = ARMONÍA (BLANCO) FONDO = ACOMPAÑAMIENTO (NEGRO)



LIBERACIÓN. ESCHER. LITOGRAFÍA (2007)



ESCHER , DAY AND NIGHT –DÍA Y NOCHE-, 1938 (2007)

Handwritten musical score for "CANON LANGREJO JSB". The score is written on three systems of two staves each. The first system is labeled "CANON LANGREJO JSB". The second system is labeled "CANON LANGREJO JSB". The third system is labeled "CANON LANGREJO JSB". The score is written in G major (one sharp) and 3/4 time. The first system consists of two staves, each with a treble clef. The second system consists of two staves, each with a treble clef. The third system consists of two staves, each with a treble clef. The score is written in a handwritten style.

J.

S.

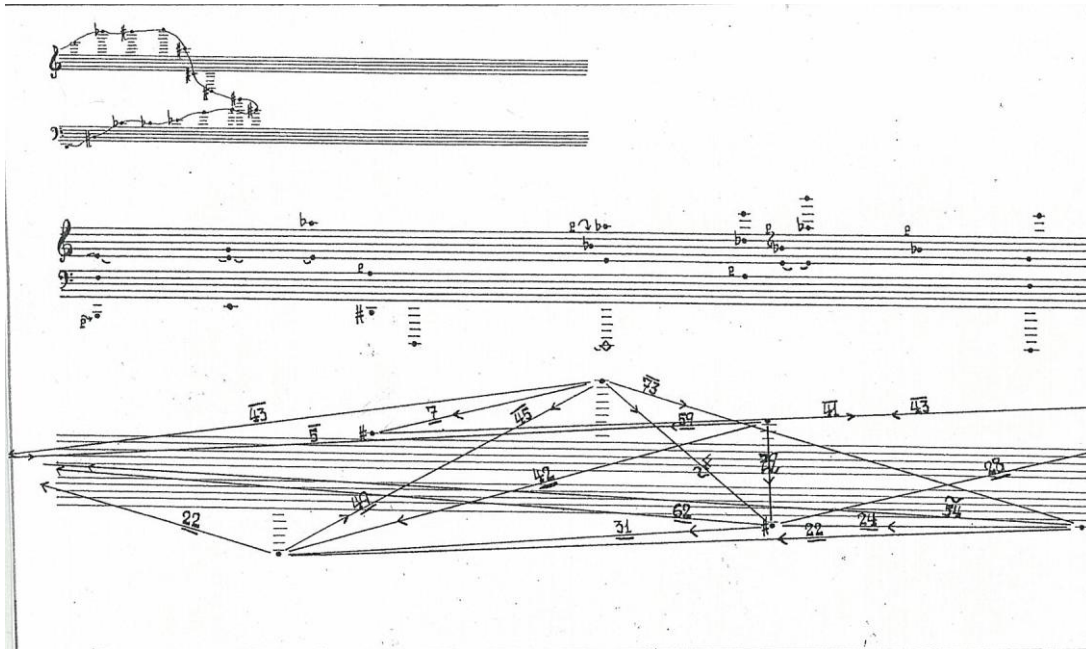
BACH. OFRENDA MUSICAL (1747)



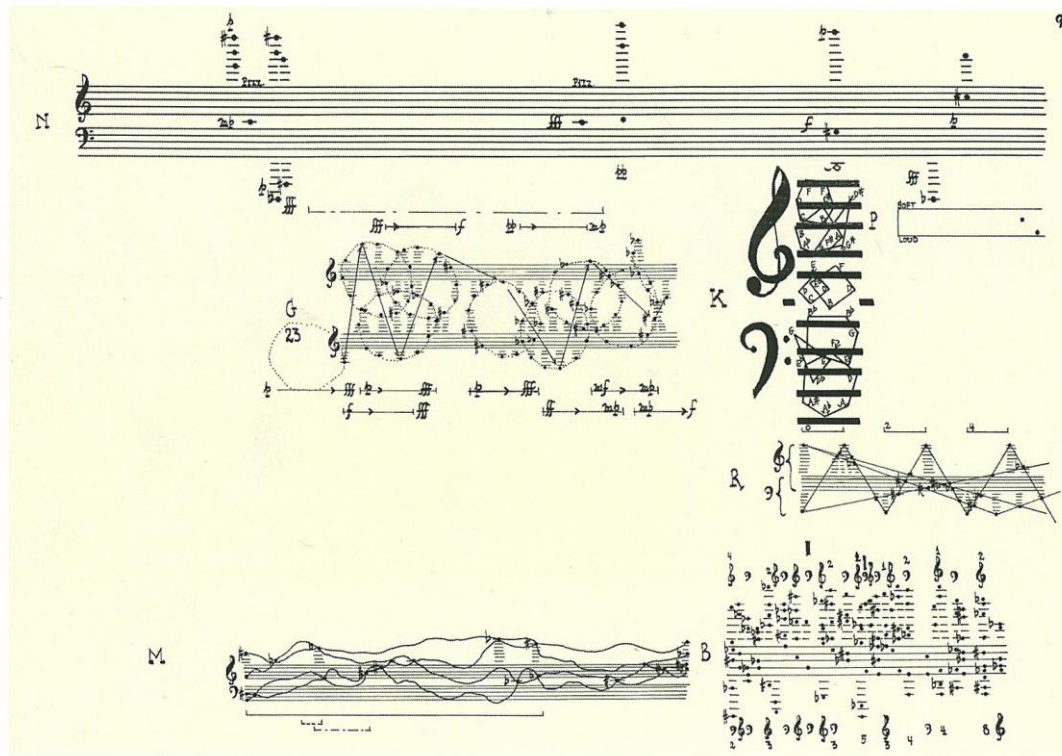
CANON CANGEJO, M. C. ESCHER, 1965 (2007)

JOHN CAGE:

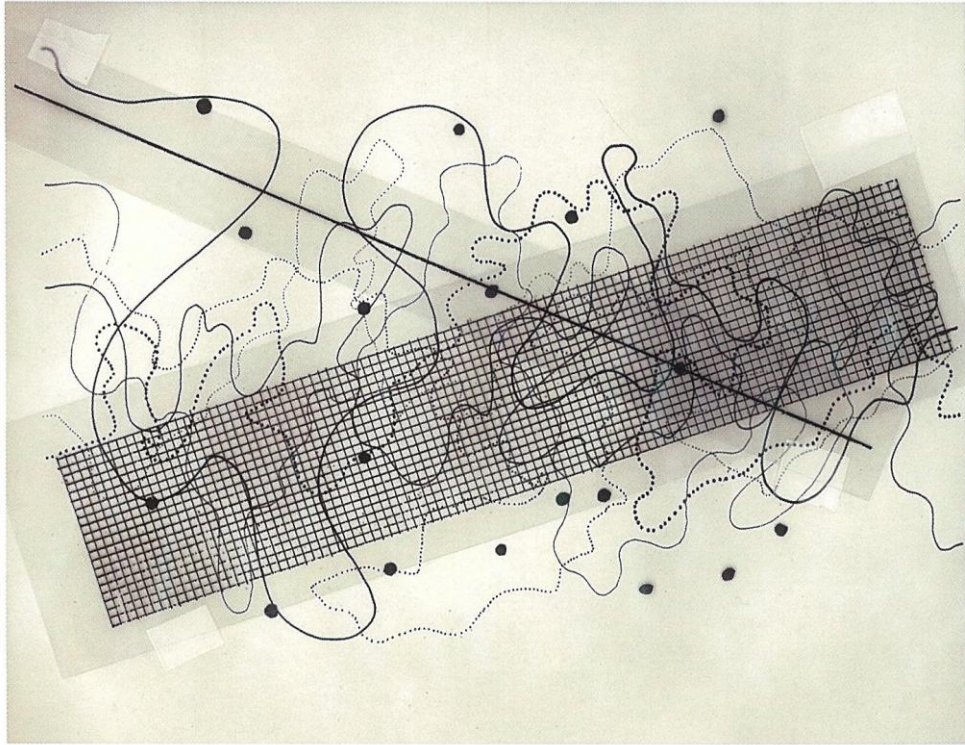
FIGURA - FONDO FRAGMENTOS ABSTRACCIÓN



J. CAGE. FRAGMENTO DE PARTITURA. *CONCERT FOR PIANO AND ORCHESTRA*, 1958 (2012)

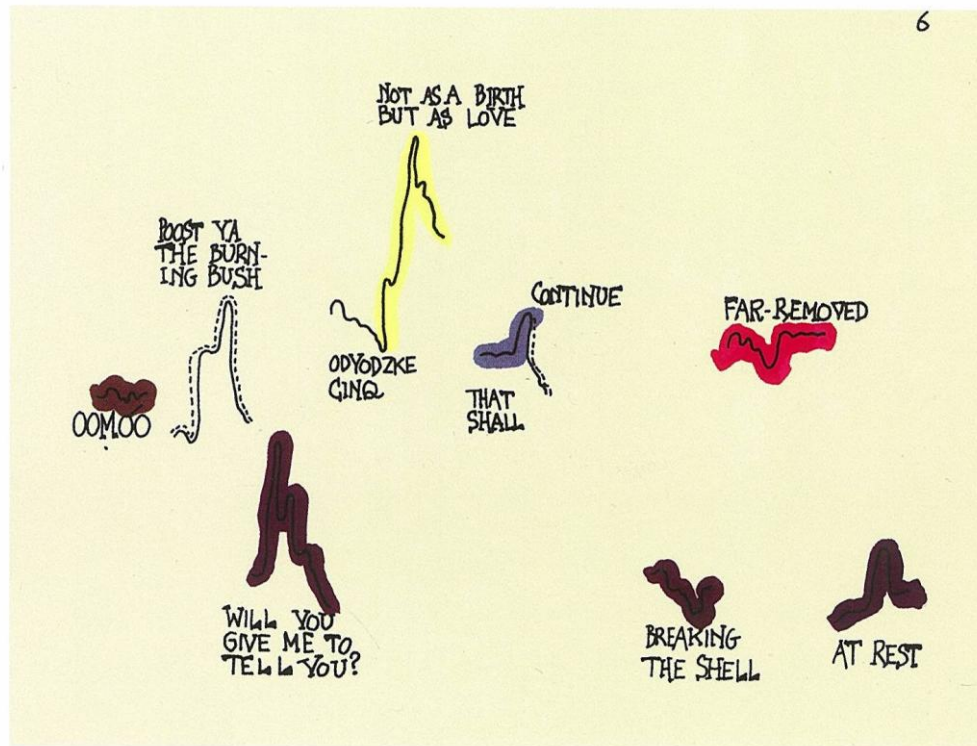


J. CAGE. FRAGMENTO DE PARTITURA. *CONCERT FOR PIANO AND ORCHESTRA*, 1958 (2012)



J. CAGE. FONTANA MIX. PARTITURA: COMPUESTA POR VARIOS FRAGMENTOS, 1958 (2012)

ABSTRACCIÓN



J. CAGE, *ARIA, FRAGMENTO DE LA PARTITURA*, 1958 (2012)



J. CAGE, *WHERE THERE URBAN LANDSCAPE*, Nº 3, 1987-89. AGUAFUERTE/ 58,4 X 76,2 CM (2012)

EXPRESIONISMO ABSTRACTO

6.2. PROPUESTAS DE MEJORA. PERSPECTIVAS DE FUTURO. LIMITACIONES E IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

Para la presentación de las conclusiones nos basamos principalmente en la investigación de la acción musical, en el análisis de resultados, en las referencias bibliográficas y en la realidad de la comunidad educativa. Este estudio en el que convergen dos temas complejos: Educación y Música, nos lleva a plantear lo siguiente: la dimensión creativa no sólo como contenido de la acción educativa - didáctica, sino como considera H. Gardner (2002), el aprendizaje de las enseñanzas artísticas en las inteligencias múltiples, claves para la formación y el aprendizaje en las propuestas actuales en la interdisciplinariedad de contenidos. Considera: no todos tenemos la misma actitud ni hemos aprendido de la misma forma, es tal la cantidad de información que no podemos saber todo.

Medina, A. (2006) resalta los factores claves de la enseñanza reflexiva, el sentido de misión compartido por directivos y profesorado, un compromiso nítido del equipo docente en torno a las metas acordadas, especialmente las del aprendizaje. Un liderazgo efectivo sobre todo del director, junto a profesorado y estudiantes, y un clima de relaciones colaborativas a la vez que participativas. En relación con el aprendizaje se señala una actitud positiva frente a las posibilidades de logro del alumnado mediante una evaluación continua (Pérez Navío, 2008). Conlleva la implicación de los padres en el aprendizaje de sus hijos.

Con respecto a potenciar el liderazgo académico podemos decir que en los centros de la muestra hemos encontrado un liderazgo colaborativo y participativo que favorece las relaciones y el clima de trabajo, las investigaciones y otras actividades en las enseñanzas musicales.

El profesorado trabaja de manera coordinada para mejorar la organización de los espacios de aprendizaje para la educación musical. Es preciso resaltar que se debe de mejorar la organización de los mismos e incluso la creación de espacios nuevos sobre todo en el Conservatorio donde está centrada la investigación, “María de Molina”, Úbeda, -debido al número creciente de alumnos ha sido necesario desplazarse a dos edificios más-. El espacio no sólo es continente de la acción educativa y contenido del currículum, sino lugar de convivencia y ámbito estético y lugar que ha de adaptarse a la complejidad de las tareas que realiza el ecosistema escolar (M. Lorenzo, 1999; A. Medina, 2006).

En la formación del profesorado sería deseable establecer directrices generales para la elaboración y actualización de las programaciones y proyectos didácticos en educación musical, como por ejemplo, elaborar modelos y propuestas artísticas de acuerdo con las nuevas acciones del arte musical contemporáneo: audiciones, instalaciones musicales, performances, happenings..., conciertos, acciones teatrales en las que la música sea el elemento coordinador de otras artes como danza, coreografía...

Es necesario mejorar métodos, técnicas y materiales para la mejora de la investigación en enseñanza musical. En Composición electroacústica es una prioridad un estudio de grabación del que carecemos tanto por falta de espacio como por el elevado coste económico que supone. La investigación pone de manifiesto la incidencia de escenarios musicales en el desarrollo de las actitudes musicales.

Hemos de considerar que favorecer música, naturaleza y multiculturalidad ha de ser una constante presente siempre en el espacio de aprendizaje para una mejor formación de las enseñanzas musicales. Nuestra actuación ha de tender a propiciar que la música creada e interpretada en el espacio académico y público sea educación y libertad para todos.

La implicación de la comunidad local y la familia en el desarrollo de la sensibilidad artística y musical se evidencia cada vez más con mayor incidencia, para conseguir resituar la educación musical como eje de la formación integral de los estudiantes. El desarrollo de la capacidad musical de los discentes incide en la cultura institucional, ampliando la sensibilidad de la misma y potenciando su rendimiento integral en los centros académicos. ¿Qué esquema de organización y funcionamiento se ha de emplear para obtener un aprovechamiento óptimo en la educación musical?.

Se considera como estudio de futuro la continuidad del trabajo realizado para profundizar en los resultados y obtener nuevas propuestas. La interpretación y

valoración de los resultados han contribuido a crear una argumentación desarrollada, justificada y examinada críticamente. Seguir debatiendo métodos de investigación útiles en las enseñanzas musicales, así como técnicas de indagación sobre el aprendizaje y las enseñanzas visuales (R. Marín, 2005). ¿Medir los resultados o comprender los procesos?. Finalmente, propiciar el diseño de métodos y técnicas apropiadas para la mejora de la investigación y enseñanzas musicales, proponiendo y elaborando programas de formación para el profesorado. Proyectar espacios de música desde la perspectiva ecológica que concibe el desarrollo artístico –musical como el producto de la interacción de individuos que crecen y un ambiente que cambia, atendiendo a la diversidad y complejidad de las acciones e interacciones multiculturales en las que se desenvuelve el grupo de estudiantes, teniendo una buena actitud de respeto y escucha a la identidad de la cultura musical y estudiantil.

Aportaciones de la investigación: A nivel personal destacar el desarrollo como investigadora en educación y música. Considerar que la investigación en la acción educativa potencia el aprendizaje y la interdisciplinariedad de las enseñanzas musicales. Contemplar en el modelo de formación permanente del profesorado, la investigación en la acción-musical y el aprendizaje en pedagogía experimental y música. Y por último, la incorporación del método pedagógico narrativas musicales y visuales. A nivel social, la investigación realizada formará parte de los estudios que componen el conjunto de saberes de la comunidad investigadora. Por su carácter implícito, mantiene el patrimonio cultural y musical, conservado en diferentes

soportes, partituras, libros, grabados, iconos, frisos... en la historia del arte..., soportes digitales..., en escritos o textos de músicos, científicos, investigadores y críticos.

Se han vinculado los procesos de creación e Interpretación de la música contemporánea con obras de patrimonio; y, de forma más concreta, hacer variaciones, representaciones... de grandes obras, mantiene y reaviva nuestro patrimonio cultural y artístico musical. Destacar el interés específico en la narrativa musical, su identidad en lo colectivo e individual, describiendo espacios de confluencia musicales en actuaciones conjuntas e individuales, interpretando la propia obra del autor o de otros artistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. (2003), *Filosofía de la nueva música*. Madrid: Akal.
- ADORNO, T. (2006), *Escritos musicales I-III*. Madrid: Akal.
- ADORNO, T. (2006), *Escritos musicales IV-VI*. Madrid: Akal.
- AGUIRRE, I. (2000), *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona,: Universidad Pública de Navarra.
- AKERLIND, G. (2005), "Variación y uniformidad en los métodos de investigación fenomenográfico". *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 321-334.
- ALBERT, M. J. (1996), "La biografía y autobiografía como modalidades metodológicas de la investigación cualitativa". En E. López-Barajas (Coord.). *La historia de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 187-197). Madrid: UNED.
- ALONSO, L. E. (1998), *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos
- ALTAMIRANO, G. (1994), "Metodología y práctica de la entrevista". En G. de Garay (Coord.). *La historia con micrófono*. (pp. 62-78). México: Instituto Mora.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2004), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós
- ALVIRA, J. (1983), *Perspectiva cualitativa/perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.
- ANDER-EGG, E. (1989), *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- ANDRÉS, R. (2004), *Johann Sebastian Bach: Los días, las ideas y los libros*. Barcelona: Acantilado.

ANTÚNEZ, S. (1998), *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori. Apple, M.W.

ANTÚNEZ, S. (1987), *Ideología y curriculum*. Barcelona: Paidós

ANTÚNEZ, S. (1996), *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

ARENA, L. V. (2013), *L'infinita durata del non suono*. Milan: Mimesis.

ARHEIM, R. (1993), *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós.

ARNHEIM, R. (1993) [1982], *El poder del centro. Estudio sobre la composición en las artes visuales*. Madrid: Alianza.

ARHEIM, R. (2008), *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza.

ASENSIO, S. (1998), *Música y emigración. El fenómeno musical marroquí en Barcelona*. Barcelona. Tesis Doctoral: UB publicacions

ATKINSON, P. Y HAMMERSLEY, M. (2009), *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

BALÁN, J. (1974), *Las historias de vida en ciencias sociales: teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BANY, M. A. & JOHNSON, L. V. (1970), *La dinámica de grupo en la educación*. Madrid: Aguilar.

BARQUIN, J. (1995), *La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión en España*. *Revista de Educación*, 306, 7-65.

BAUCH, P. A. (1984), *The Impact of Teachers' Instructional Beliefs on their Teaching: Implications for Research and Practice*, paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. New Orlean.

BAUMAN, M. P. (2006), *Music in intercultural context*. Nordhausen.

BEAUVOIR, SIMONE DE (1989), *Cuando predomina lo espiritual*. Madrid: Edhasa.

BEILLEROT J. (1996). "La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)". Serie *Los Documentos 1*. Carrera de especialización de Postgrado, Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y letras, UBA. Bs. As. Novedades educativas.

BELTRÁN, J. et al. (1993), *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide.

BELTRÁN, J. (1996), *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

BELTRÁN-PATIER, MARIE-CLAIRE (ed.) (1997), *Historia de la música. La música occidental desde la Edad Media hasta nuestros días*. Madrid: Espasa-Calpe.

BEN-PÉRETZ, M. (1978), "Teorías y prácticas curriculares en programas de formación del profesorado". En Villar Angulo, L.M., *Conocimiento, creencias y teoría de los profesores. Implicaciones para el profesorado*. Alcoy: Marfil.

BENEDITO, V. (1998), "Hacia un modelo de formación inicial del profesorado universitario". En *La formación del profesorado: evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

BERNSTEIN, David W. & HATCH, C. (eds.) (2001). *Writings through John Cage's Music, Poetry, and Art*. University of Chicago Press.

BIDDLE, B. J., GOOD, L. T. & GOODSON, F. I. (2000), *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós.

BLACKING, J. (1967), *Venda Children's Songs: A study in Ethnomusicological Analysis*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.

BLACKING, J. (1973), *How Musical is Man*. Seattle: University of Washington Press.

BLANCHET, A., GHIGLIONE, R. G. et al. (1989). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Datos. Observación. Entrevista. Cuestionario*. Madrid: Narcea.

BLASER, A., FROSETH, J. & WEIKART, P. (2001), *Música y movimiento. Actividades rítmicas en el aula*. Barcelona: Graó.

BLUMER, H. (1982), *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora DL.

BOFILL LEVI, A. (2001), *Orfeo*. Barcelona: DINSIC.

BOFILL LEVI, A. (2005), *Europa 1945. A las mujeres víctimas del nazismo*. Barcelona: Periferia Sheet Musisc.

BOLIVAR, A. (1995): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía bibliográfica*. Granada: Force.

BOLIVAR, A (1998). *Tiempo y contexto del discurso curricular en España*. Profesorado Revista de Currículum y formación del Profesorado, 2. Recuperado de <http://www.ugr.es/-recfpro/rev22ArT4.pdf>.

BOULEZ, P. (1984), *Puntos de referencia*. Textos compilados y presentados por J. Jacques Nattiez. Barcelona: Gedisa.

BOULEZ, P. (1992), *Hacia una estética musical*. Textos compilados y presentados por Paule Thévenin. Caracas: Monte Avila.

BOULEZ, P. (2003), *La escritura del gesto: conversaciones con Cécile Gilly*. Barcelona: Gedisa.

BOULEZ, P. & CAGE, J. (1995), *The Boulez-Cage Correspondence*. Edited by Robert Samuels and Jean-Jacques Nattiez, translated by Robert Samuels. Cambridge University Press.

BOURDIEU, P. (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Akal.

BOWDEN, J. (2005), Reflexiones sobre el proceso de investigación fenomenográfico. En Bowden, J. Green, P. (Eds.), *Métodos de Investigación Cualitativa*. Melbourne, Victoria: RMIT University Press.

BROWN, K. (2001), *John Cage Visual Art: To Sober and Quiet the Mind*. Crown Point Press

BOZAL, V. (2000) [1996], *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Tomo I. Madrid: Visor.

BRONFENBRENNER, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós, Barcelona.

BRUNER, J., (1988) Desarrollo cognitivo y educación. Morata: Madrid.

BULLMAN, C. & DEAL, T. (1995), *Organización y liderazgo*. Delaware: Addison-Wesley, Wilmington.

CABRERA, J. (1987), “Una aplicación informática para el estudio de casos”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* Nº 40, 161-176.

CABRERA, F. A. & ESPÍN, J. V. (1986), *Técnica de encuesta (entrevista)*. En “Medición y evaluación educativa”. Barcelona: Narcea.

CABRERA, F.; ESPÍB, J.V.; MARÍN, M. A. & RODRÍGUEZ, M. (1999): *La formación del profesorado en educación multicultural. Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Ed. Graó.

CAGE, J. (1961), *Wher Are We Going? And What Are We Doing?. Silence. Silencio*. Middletow, Conn: Wesleyan University Press [¿Hacia dónde vamos? Y ¿Qué hacemos?. *Silencio: Conferencias y escritos*. Madrid: Ardoras (2002)]

CAGE, J. (1999), *Escritos al oído*. Murcia: Colegio de Aparejadores.

CAGE, J. (2002), *Silencio*. Madrid: Ardora.

CAGE, J. (2002), *Pour les oiseaux*. París: L'Herne.

CAGE, J. (2013), *La anarquía del silencio y el arte experimental*. Barcelona: MACBA

CAMACHO ROSALES, J. (1998), *Estadísticas con SPSS para Windows*, Madrid: Ra-Ma.

CARMONA, J. J. & JURADO, M. (2010). *Formación del profesorado de música en Europa Meridional; Chipre, Grecia, Malta y Portugal. Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART5.pdf>.

CARR, W. & KEMMIS, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CAMARA DE LANDA, E. (2003), *Etnomusicología*. Madrid. Ediciones del ICCMU Antropología de la música.

CAMACHO ROSALES, J. (1998), *Estadísticas con SPSS para Windows*. Madrid: Ra-Ma.

CANTÓN, I. (1996). *Manual de organización de centros educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (1995), *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.

CLARK, C.M.; Peterson (1989), Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza, profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós/MEC, pp. 444-539.

CÁMARA DE LANDA, E. (2003), *Etnomusicología*. Madrid. Ediciones del ICCMU Antropología de la música.

CASARES RODICIO, E. ET ALI. (dir.) (2003), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Madrid: SGAE-ICCMU.

COBO, F. (2013), *Procesos creativos en los espacios escénicos. Tesis Doctoral*. Universidad de Jaén. En prensa.

COHEN, A. (2005), "How music influences film and video: approaches from experimental psychology". En R. A. Kendall y R. W. H. Savage (eds.), *Perspectives in systematic musicology*. California: UP.

COLOM CANELLAS, A. J. (2006), "Complejidad y teoría del caos en educación", en COOK, T. D. & REICHARD, C. S. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

COMBS, A.W. y otros (1979), *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanista*. Madrid: Magisterio Español.

CONGER, J. (1991), *El líder carismático*. Bogotá: McGraw-Hill.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1987), "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". *Revista de Educación*, 282, 203-231.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1985), "¿El pensamiento o el conocimiento del Profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del Profesorado". En *Revista de Educación*, nº 277, pp. 5-28. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1985/re277/re277_01.html

CONTRERAS DOMINGO, J. (2011), *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

COOK, T. D. & REICHARDT, C. S. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

COOMARASWAMY, A. K. (1997), *On the Traditional Doctrine of Art*, Golgonooza Press, Ipswich. (*Sobre la doctrina tradicional del arte (1983)*). Olañeta: Palma de Mallorca (trad. de Esteve Serra).

COOMARASWAMY, A. K. (2006), *La transformación de la naturaleza en arte*. Madrid: Visión Libros.

COPLAND, A. (1955), *Música e imaginación*. Buenos Aires: Emece Editores.

COPLAND, A. (2005), *Cómo escuchar la música*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

COX, D. (2004), *Debussy: la música orquestal*. Cornellá: Idea Books.

CRAFT, R. (2007), *Conversaciones con Igor Stravinsky*. Madrid: Alianza.

CUÉLLAR, J. A. y Sol, M. (2010), *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

CHECA, R. (2003), "Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de música". *Eufonía*, 29, 96-107.

CHILDS, B. (1974), "Indeterminacy" in *Twentieth Century Dictionary of Music*, edited by John Vinton. London: Thames and Hudson.

DACK, J. (2002), *Technology and the Instrument, Musik netz werke –Konturen der neuen Musikkultur*. Lydia Grün & Frank Wiegand (eds.). Bielefeld.

DANIELS, D. (ed.) (1997), *George Brecht. Notabook I*. Walter König: Colonia.

DANTZER, R. (1996), *Las emociones*. Barcelona: Paidós.

DAVIDSON, L. & SCRIPP, L. (1991), "Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo". En D.J. Hargreaves (ed.), *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata, MEC, pp. 80-111.

DAVIS, R. A. (2009), "Educación musical e identidad cultural". En D. K. Lines (ed.), *La educación musical para el nuevo milenio: el futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música* (pp 71-90). Madrid: Morata.

DELGADO, J. & GUTIÉRREZ, J. (Coords.) (1999), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Síntesis, S.A.

DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

DEMEYERE, E. (2013), *Johann Sebastian Bach Art of Fugue (Arte de J. S. Bach de la fuga)*. Lovaina University Press.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2000), The discipline and practice of qualitative research. En Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and Issues. Handbook of qualitative research 2ª edición* (pp. 1-45). Thousand Oaks, CA: Sage.

DEWEY, J. (2004) [1916], *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata. (*Democracy and Education*. New York: Macmillan, Inc.).

DIAMOND, P. & MULLEN C. A. (Eds.) (1999), *The postmodern educator: arts-based inquiries and teacher development (El educador postmoderno: indagaciones basadas en arte y desarrollo del profesorado)*. Nueva York: P. Lang.

DÍAZ, A. (1991), *La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos. Tramas nº 3*. 161-178. México: UAM.

DÍAZ, M. & GIRÁLDEZ, A. (Coords.) (2007), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.

DÍAZ BARRIGA, F. (2005), Desarrollo del currículo e innovación: modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, 27 (107), 57-84

DÍAZ BARRIGA, F. (2010), Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (1), 37-57.

DÍAZ BARRIGA, F. & HERNÁNDEZ, R. (2005), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.

DÍAZ, M. y GIRÁLDEZ, A. (2007), Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes. Barcelona: Grao.

DÍAZ, M. e IBARRETXE, G. (2008), Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 97-110. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?>

DILTS, R. (1998), *Liderazgo creativo*. Barcelona: Ed. Urano.

DIRUBÉ, J. L. (2004), *Un modelo de gestión por competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

DOMINICÉ, P. (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan.

DOMÍNGUEZ GARREO, M^o C. (2006), Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural. Madrid: Universitas.

DOYLE, W. (1986), La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación de profesorado. *R. de Educación*, 277.

DUNBAR-HALL, P. (2005), Colliding perspectives: music curriculum as cultural studies. *Music Educators Journal*, 91 (4), 33-37. doi: 102307/3400156.

ECO, U. (1985) [1962], *La obra abierta: Forma e indeterminación en el arte contemporáneo*. Barcelona: Seix Barral. (*Opera aperta*, 1962. Milán: Bompiani).

ECO, U. (1970), *La definición del arte*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

EIDAM, K. (1999), *La verdadera vida de Johann Sebastian Bach*. Ed. Siglo XXI.

EISNER, E. W. (1981), "On the differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research." [Sobre las diferencias entre las aproximaciones científica y artística a la investigación cualitativa] *Review of Research in Visual Arts Education* 13, 1-9. [Reimpreso en 2003 en *Visual Arts Research* 29 (57) 5-11].

EISNER, E. W. (1971), *Curriculum development: sources for a foundation for the field of curriculum*. Boston: Little, Brown and Co.

EISNER, E. W. (1987), *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.

EISNER, E. W. (1989), *Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?*. En GIMENO, J. "La enseñanza: su teoría y su práctica". Madrid: Akal, pp. 257-264.

EISNER, E. W. (2005) [1972], *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós.

EISNER, E. W. (1998), *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

EISNER, E. (2003), Questionable assumptions about schooling. *Phi Delta Kappan*, 84 (9), 648-657. Recuperado de http://paws.wcu.edu/churley/9_1_eisner.pdf

EISNER, E. W. (2004) [2002], *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

ELBAZ, F. (1994), *Pensamiento del profesor: un estudio de conocimientos prácticos* (Teaching and Teacher Education: The teacher's education experience). Croom Helm: London.

ELLIOT, D. J. (1989), Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13(1), 11-18. doi: 10.1177/025576148901300102

ELLIOT, D. J. (2005), "Mundos sonoros por conocer: la enseñanza de las emociones en la música". En A. Giráldez (ed.), *Mundos sonoros por descubrir. Selección de comunicaciones. ISME 2004* (pp. 16-24). Sociedad para la Educación Musical en el Estado Español (SEM-EE).

ELLIOT, John (1957), *La investigación — acción en educación*. Madrid: Morata.

ERNST, B. (1978). *El espejo mágico de Escher*. Colonia: Taschen

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1992), *Diseño curricular del centro escolar. ¿Qué curriculum, qué enseñar?*. Madrid: UNED.

ERICKSON, E.H. (1979), *Historia personal y circunstancias históricas*. Madrid: Alianza.

ESCHER, M. C. (2007), *Estampas y dibujos*. Colonia: Ed. Taschen.

ESCOLANO, A. (1994), *La investigación histórico-educativa y la formación de profesores*. Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, ISSN 0210-9581, [Nº 157, 1994](#), págs. 55-70.

FERNÁNDEZ, A. & al. (2001), *Liderazgo por emoción*. Madrid: Griker Orgemer.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994), "Las preocupaciones de los profesores según los ciclos vitales". En Villar, L. M., *Enseñanza reflexiva para los cambios educativos*. Barcelona.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995), *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: Force

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986), *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Morata

FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2006), Las competencias en el marco de la convergencia europea: un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153

FERRANDEZ, A., SARRAMONA, J. & Tarín, L. (1987), *Tecnología Didáctica: Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona: CEAC

FERRERES PAVÍA, V. (1997), *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los Planes Provinciales de Formación*. Barcelona: Oikos-Tau.

FERRY, G. (1997), "Pedagogía de la Formación". Serie *Los Documentos* 6. Carrera de especialización de Postgrado, Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y letras, UBA. Bs. As. Novedades educativas.

FETTERMAN, W. (1996), *John Cage's Theatre Pieces: Notations and Performances*. Routledge.

FISHER, W. R. (1985), *El paradigma narrativo: análisis detallado*. En "Comunicación Monografías 52. Diciembre, Pp 347-367.

FLANDERS, N. (1978), *Análisis de interacción didáctica*. Madrid: Anaya.

FOUCAULT, M. (1969), *L'Archéologie du savoir*. Paris, Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines.

FOX, E. (1981), *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

FRAISSE, P. (1976), *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.

FREGA, A. L. (1984), *Música y educación: objetivos y metodología*. Buenos Aires: Ediciones DAIAM.

FREGA, A. L. (1978), *Música para maestros*. Buenos Aires: Morimar.

FREGA, A. L. (2008), *Didáctica de la música*. Buenos Aires: Bonum.

FREGA, A. L. et Al. (1988), *Guía teórico-práctica de aprendizaje y evaluación de cultura musical*. Buenos Aires: Kapelus

FREIDSON, E. (2001), La teoría de las profesiones. Estado del arte. *Perfiles educativos*, 23 (93), 28-43.

FRIDMAN, R. (1997), *La música para el niño por nacer: los comienzos de la conducta musical*. Salamanca: Amarú.

FROMM, E. (2001), *El arte de escuchar*. Barcelona: Paidós Ibérica.

FUBINI, E. (2002), *Estética de la música*. Madrid: A. Machado Libros.

GALLEGO GIL, D. J. & GALLEGO ALARCÓN, M^a. J. (2004), *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.

GARCÍA CARRASCO, J. (1998), Formación y dimensión europea. En *La formación del profesorado: evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. & GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1999), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta.

GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D. (1998), El reto de la formación inicial del profesorado: una reflexión psicopedagógica. En M. Fernández Cruz y C. Moral Santaella (Eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: Force, pp. 131- 142.

GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D. (1998), *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D.; Benítez Roca, M.V. (1998), Formación de profesores en alfabetización audiovisual. *Comunicar*, 11, 202-207.

GARCÍA, J. A. (1995), Innovación educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza. Málaga: ICE de la Un. de Málaga.

GARDNER, H. (1997), *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (1987), *La teoría de la inteligencias múltiples*. México: FCE.

GARDNER, H. (1998), *Inteligencia múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2002), *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2002) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2003), *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2005), *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2008), *El proyecto Spectrum (III)*. Madrid: Morata.

GASTON, E. T. (1958), *A test of musicality: Manual of directions*. Lawrence (Kansas): Odell 's Instrumental Service.

GEERTZ, C. (1973), *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GEERTZ, C. (1994), *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.

GEERTZ, C. (2002), *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona, Paidós.

GERGEN K. J., (1998) *Realidades y relaciones, aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.

GERGEN K. J. Y McNAMEE, S., (1992) *Therapy as social construction*. New York: Sage.

GIMENO, J. (1998), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO, J. (2010), ¿Qué significa el currículum?. En Gimeno, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 19-44). Madrid: Morata.

GIMÉNEZ, J. (1998), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ (Eds.), (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (3ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GINÉ, N. y PARCERISA, A. (Coords.) (2000), *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.

GIRÁLDEZ, Andrea (2005), *Internet y educación musical*. Barcelona: Ed. Graó.

GIROUX, H. (1990), *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

GLOBE, P.; NORMAN, D.A.; PORTER, J.F. (1980), *La cambiante función del profesor*. Madrid: Narcea.

GÖDEL, K. (2006), *Obras completas*, Jesús Mosterín, editor. Madrid: Alianza.

GOETZ, J. & LECOMPTE, M. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.

GOLEMAN, D. (1995), *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.

GOLEMAN, D. (2002), *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza & Janés.

GÓMEZ, L. F. (2003), *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*. Ponencia presentada en el Séptimo Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara (México).

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N., RIAÑO, M.E. & GUERRA, S. (2009), *Música y valores en Educación Secundaria*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

GONZÁLEZ MARTÍN, S. (2001), *Educación musical e interculturalidad*. Tesis doctoral. Argentina Universidad Nacional de Comahue.

GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1986), *El pensamiento del profesor: un estudio de caso*. Revista de Innovación e Investigación Educativa. 1, 91-108.

GOODMAN, J. (1987), *Reflexión y formación del profesorado. Estudio de casos y análisis teórico*. Revista de Educación, 284, 223-244.

GOODMAN, N. (1976), *Los lenguajes del arte*. Barcelona: Seix Barral.

GORDON, E. E. (1997), *La clase colectiva de instrument*. Eufonía, 7, 91-100.

GREEN, L. (2002), *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.

GREEN, L. (2008), *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate.

GRIFFITHS, P. (2001), "Aleatory." *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, ed. S. Sadie and J. Tyrrell. London: Macmillan.

GUENON, R. (2001), *La crisis del mundo moderno*. Barcelona: Paidós.

GUENON, R. (2005), *El esoterismo de Dante*. Barcelona: Paidós.

GUILFORD, J. P. (1983), *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.

GUILLAUMIN, A., *Avances en complejidad: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1999), *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- GUTIÉRREZ BARRENECHEA, M^a. M. (2008), *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa*. Madrid: MEC
- HABERMAS, J. (1986), *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.
- HARGREAVES, D. J. 1991. *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata, MEC. (Ed. original: *Children and the Arts* . Londres: Open University Press.1989).
- HARGREAVES, D. J. 1995. "Développement du sens artistique et musical". En: Deliège, I. & Sloboda, J. A. *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF. P. 169-287.
- HARGREAVES, D. J. (1998), *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- HARGREAVES, D. J. (2005), Within you without you: music, learning and identity. *Electronic Musicologicaal Review*, 9. Recuperado de <http://www.rem.ufpr.br/REM/REMv9-1/hargreaves-engl.pdf>
- HARGREAVES, A. (1999), *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, D. J., MARSHALL, N. & NORTH, A. C. (2005), Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonía. Didáctica de la música*, 34, 8-32.
- HARRIS, A. y BENNETT, N. (Eds.) (2001), *School Effectiveness and School Improvement. Alternative perspectives*. London: Continuum.
- HASKINS, R. (2004), *"An Anarchic Society of Sounds": The Number Pieces of John Cage*. PhD dissertation, Musicology, Eastman School of Music, University of Rochester.
- HANSLICK, E. (2002), *Do belo musical (Vom Musikalisch-Schönen)*. Lisboa: Ed. 70.
- HATCH, D. & Milward, S. (1987), *From blues to rock: an analytical history of pop music*. Manchester: Manchester University Press.

HEIDEGGER, M. (2003), *Bemerkungen zu Kunst –Plastik-Raum. Die Kunst undder Raum*. (“Observaciones relativas al arte-la plastica- el espacio”. “El arte y el espacio”). Pamplona: UPN.

HEIFETZ, R. & LINSKI, M. (2003), *Liderazgo sin límites*. Barcelona: Paidós.

HEILING, G. (2010), *Formación del profesorado de música en los países nórdicos. Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART4.pdf>

HENRIQUEZ, HERMES et al. (2004), *Autoevaluación y ajuste de la reforma académica: diagnóstico y conclusiones*. Bogotá: Fondo Editorial.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & Baptista, P. (2006), *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hil.

HERNÁNDEZ, R. & MORENO, S. M. (2007), *La Evaluación Cualitativa: una Práctica Compleja. Educación y Educadores*, Universidad de la Sabana, 10(2), 215-223.

HERRERA, L. M. & MOLAS, S. (2000), *Música de hoy para la escuela de hoy. Repertorio instrumental con propuestas didácticas*. Barcelona: Graó.

HERRERO, L. y LORENZO, O. (2008), *Estudio exploratorio del plan de formación inicial del maestro de educación musical. Análisis comparativo en diferentes países*. En Ortiz M.A. (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp.435-472). Coimbra (Portugal): Center for Intercultural Music Arts.

HERRERO, L., LORENZO, O., & OCAÑA, A. (2010), *Formación inicial del profesorado de música en Irlanda y Reino Unido. Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART9.pdf>

HIGGINS, M.D. (2006), *Quantitative Textural Measurements in Igneous and Metamorphic Petrology*. Cambridge University Press, Cambridge, UK. [ISBN 052113515X](#).

HOYLE, J. & al. (2002), *Actitudes del directivo de centros docentes*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

HINDEMITH, P. (1952), *A Composer's World, Horizons and Limitations*. Cambridge: Harvard University Press.

HOLLY, M.L. & McLOUGHLIN, C.S. (1989), *Perspectives on teacher professional development*. London: The Falmer Press.

HOYLE, E. (1990), *Professionalization and deprofessionalization in education*. En Hoyle, E. y Megarry, J. (Eds.), *Professional Development of Teachers*. London: Kogan P. 42-54.

HUBER, G. L. & GÜRTLER, L. (2004) AQUAD Six. *Manual for the Analysis of Qualitative data*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.

HUSEN, T. (1988), *Paradigmas en la investigación en la educación*. En DENDALUCE, I. (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

IMBERTY, M. 2000. "Prospettive di ricerca per la didattica musicale". En: J. Tafuri. (ed.) "Atti del Convegno SIEM: La ricerca per la didattica musicale", *Quaderni della SIEM*, 16: 445-453.

JACKSON, P. W. (1982), *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.

JACOBSON, P. (1992), *A Plea for More Consistent Definitions of Quality in Education and Research*. En *Quality and Communication for Improvement*. (proceeding 12 European Air Forum. Lyon 1990). Utrecht: LEMMA, B.V., pp. 59-84.

JONES, R. (2007), *The creative Development of Johann Sebastian Bach: Music to Delight the . Sprit*. Oxford University Press, USA.

JORDÁN, J. A. (2004), *La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid. Los libros de la Catarata.

JORGENSEN, E. R. (1997), *In Search of Music Education*. Urbana: University of Illinois Press.

JORQUERA, M. C. 2000. "La música y la educación musical en la sociedad contemporánea". *Leeme*, 6.

JOYCE, B. R. (1980), *Toward a theory of information processing in teaching*. *Educational Research Quarterly*, 3 (4), 66-67.

KANDINSKY, V. (2000) *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Paidós.

KANDINSKY, V. (2002) *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona: Paidós.

KELCHTERMANS, G. (1993), Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.

KELLEY, J. (2004), *Childsplay: The Art of Alan Kaprow*. University of California Press.

KEMMIS, S. (1988), *El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

KEMMIS, S. & McTAGGART, R. (1992), *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

KERLINGER, F. N. & LEE, H. B. (2002), *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. (4ª ed.). Méjico: McGraw-Hill.

KINCHELOE, JOE L., (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

KIVI, P. (1980). *The corded shell. Reflections of Musical Expression*. Princeton University Press.

- KIVI, P. (2005), *Nuevos ensayos sobre la composición musical*. Barcelona: Paidós
- KLEE, P. (2007), *Teoría del arte moderno*. Buenos Aires: Cactus.
- KOSTELANETZ, R. (1972), *John Cage, promotor de la conciencia revolucionaria*. Buenos Aires: Rodolfo Alonso Editor.
- KOSTELANETZ, R. (1984), "Conversación con John Cage". *Figura*, nº 2, Sevilla.
- KUNHN, T. S. (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- LACÁRCEL, J. 1995. *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- LAGO CASTRO, P. (1997), *Didáctica de la educación musical "Lo que sea sonará"*. Madrid: Ed. UNED.
- LAGO CASTRO, P. (2001), *Ópera Abierta. El arte de escuchar música*. Ed. Sanz y Torres.
- LANGE, A. (2009), *Musique concrete & Early Electronic Music in Young, Rob (ed.) The Wire Primers*. London.
- LARSON, K.(2012), *Where the Heart Beats - John Cage, Zen Buddhism, and the Inner Life of Artists*. Penguin Books USA.
- LAURIALA, A. (1992), The impact of innovative pedagogy on teacher thinking and action. A case study of an in-service course for teacher in integrated teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8, (5-6), 523-536.
- LÁZARO, A. & ASENSI, J. (1987), *La entrevista*. En "Manual de orientación escolar y tutoría". Madrid: Narcea.
- LEONARD, G. J. (1995), *Into the Light of Things: The Art of the Commonplace from Wordsworth to John Cage*. University of Chicago Press.

LÉVI-STRAUSS, C. (2007), *Mito y significado*. Madrid: Alianza Editorial.

LINES, D. K. (ED.) (2009), *La educación musical para el nuevo milenio: el futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música*. Madrid: Morata.

LISTON, D.P. & ZEICHNER, K.M. (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

LORENZO DELGADO, M. (1994), *El liderazgo educativo en los centros docentes: técnicas de formación reflexiva y colaborativa*. Madrid: La Muralla.

LORENZO DELGADO, M. (1996). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

LORENZO DELGADO, M. (1996), El director escolar en la estructura organizativa del centro. En M. Pérez y J. A. Torres (coords.): *Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Grupo de Investigación OIEA y Dpto. Pedagogía, Universidad de Jaén.

LORENZO DELGADO, M (Coord.) (2007), *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de Casos Prácticos*. Madrid: Universitas.

MALBRÁN, S. (2007), *El oído de la mente*. Madrid: Akal.

MALBRÁN, S. (2008), *Ritmo musical y sincronía*. Buenos Aires: EDUCA.

MANEVEAU, G. 1977. *Musique et éducation*. Aix-en-Provence: Édisud.

MARCELO GARCÍA, C. (1987), *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

MARCELO GARCÍA, C. (1991), Investigación y desarrollo profesional de los profesores. En I. Aguaded (Dir.), *Descubrir nuestras aulas*. Huelva: ICE de la Universidad, pp. 25-35.

MARCELO GARCÍA, C. (1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ed. P.P.U.

MARCHÁN, S. (1986), *Del arte objetual al arte de concepto*. Madrid: Akal.

MARCUSE, H. (1979), *Psicoanálisis y política*. Barcelona: Edicions 62.

MARÍN VIADEL, R. (1986), *¿Medir los resultados o comprender los procesos?. Dos alternativas para la investigación y la evaluación artística*. "Icónica", 9, 41-62.

MARÍN VIADEL, R. (2005), *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las Artes Visuales*. Granada: Universidad de Granada.

MARRERO, J. (1993), Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo. A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 203-241). Madrid: Visor.

MARTENOT, M. (1970), *Principes fondamentaux d' éducation musicale et leur application*. París: Ed. Margard.

MARTÍN-MORENO, Q. (1996), *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Ed. Sanz y Torres.

MARTÍN, J. A. (1997), *Manual de antropología de la música*. Salamanca: Amaru Ediciones.

MARTÍNEZ, M. A. & SAULEDA, N. (2002), *Las narrativas de los profesores: una perspectiva situada*. Universidad de Alicante: Club Universitario.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1984), Las tareas didácticas del aula. Vía de análisis y estrategias para el perfeccionamiento docente. *Enseñanza*, 2, 67-69.

MARTON, F. (1986), "Fenomenografía – Un enfoque de investigación-". *Revista de Pensamiento*, 21 (2), 28-49.

MARTON, F. & BOOTH, S. (1997), *Aprendizaje y conocimiento*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

MAYOR RUÍZ, C. & SÁNCHEZ MORENO, M. (1998), "La implicación del profesorado universitario en su desarrollo profesional: la formación de equipos docentes en la Universidad de Sevilla". En *La formación del profesorado: evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

MEDINA, A. (1988), *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.

MEDINA, A. (1988), Análisis de las experiencias formativas de los profesores. En C. Marcelo (Editor), *Avances en el estudio del pensamiento del profesor* (53-56). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

MEDINA, A. (1991), *Teoría y metodología de la evaluación*. Madrid: Cincel.

MEDINA, A. (1995), *Enseñanza y curriculum para personas adultas*. Madrid: EDIPE.

MEDINA, A. (2005), De la experiencia profesional a la sabiduría didáctica. Enseñanza. Anuario Universitario de Didáctica. Vol. 23, pp. 269-285. ISSN: 0212-5374.

MEDINA, A. (2006), El reto de la interculturalidad: Adaptaciones de Centro y del Currículum. Revista Currículo. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa. Vol. 19, pp. 17-57. ISSN 1130-5371 D.L. 497-90.

MEDINA, A. (2008) (Coord.). Interculturalidad. Formación del Profesorado y Educación. Madrid: Pearson Educación, S.A.

MEDINA, A. (2010). Formación y desarrollo de las competencias básicas. Madrid: Universitas.

MEDINA RIVILLA, A. & CASTILLO ARREDONDO, S. (Eds.) (2003), *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Universitas.

MEDINA RIVILLA, A. & DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C. (1991), La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. Madrid: Cincel.

MERRIAM, A.P. 1983. *Antropologia della musica*. Palermo: Sellerio.

MERRIAN, S. B. (1998), Qualitative research and case study applications in education (2ª edición). San Francisco: Jossey-Bass.

MONTERO-SIEBURTH, M., (2006), “La Auto etnografía como una Estrategia para la Transformación de la Homogeneidad a favor de la Diversidad Individual en la Escuela”, *Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar*, Universidad de Educación a Distancia, Madrid, del 15 al 17 de marzo. Disponible en <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural>.

NICOLÁS, A. (2006), *Parcelas infinitas. Promenade au jardin d'Escher*. Berlin: Ed. Taschen

NICHOLLS, D. (2002), *The Cambridge Companion to John Cage*. Cambridge Univ. Press.

NICHOLLS, D. (2007), *John Cage*. University of Illinois Press.

NYMAN, M. (1974), *Experimental Music: Cage and Beyond*. London, New York: Schirmer Books. Second edition, 1999, Cambridge and New York: Cambridge University Press.

OCDE (1991), Escuelas y calidad de la enseñanza. Barcelona: Paidós/MEC.

OCDE (2008), *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Paris: OCDE.

OLIVA, F.; Henson, R. (1982), ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 356-364.

ORIOL, N.M. (2005), La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de LEEME. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. 16. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo-1372812>

ORTÍ, A. (1986), La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación social* (pp. 171-203). Madrid: Alianza.

ORTÍZ, H. j. (2006). La educación musical y artística en la formación del profesorado: estudio comparativo entre la Universidad Pública de Navarra (España) y la Universidad de Pamplona (Colombia). Recuperado de http://especiales.universia.net.co/dmdocuments/tesis_doctoral_hellver.pdf.

OSON, J.K. (1986), La comprensión del cambio en las escuelas: una tarea educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, 45-51

PALOMERA, R. et al. (2008), “La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias”. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 437-454.

PAPERT, S. (1981), *Desafío de la mente. Computadoras y educación*. Buenos Aires: Ed. Galápagos.

PAPOUSEK, M. 1995a. “Musicalité et petite enfance. Origines biologiques et culturelles de la précocité” En: Deliège, I.; Sloboda, J. A. (eds.) *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF. P. 41-63.

PARDO SALGADO, C. (2001), *La escucha oblícua: una invitación a J. Cage*. Valencia: Editorial Universidad Politécnica de Valencia.

PATTERSON, D. (Ed.) (2007), *John Cage: Music, Philosophy, and Intention, 1933–1950*. Routledge.

PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2ª ed., Newbury Park, CA: Sage.

PAINTER, J. (1993), *La música moderna en la escuela*. Buenos Aires: Guadalupe.

PEIGNOT, J. (1993), *Un printemps à Pékin*. París: Calmann-Lévy.

PEIGNOT, J. (2009), *Les jeux de l'amour et du langage*. Paris: Rue des cascades.

PEÑAFIEL, F. Y TORRES, J. A. (2002), *Indicadores de calidad en la Educación Especial*. Granada : GEU. ISBN : 84-8491-192G.

PEÑAFIEL, F. Y TORRES GONZÁLEZ, J.A. (2002), *Indicadores de calidad en la educación especial*. Grupo Editorial Universitario.

PERANDONES, Mª. A. (2009). *El lenguaje musical y su enseñanza en los conservatorios. Concreciones didácticas y repercusiones en la formación de los profesores*. Madrid: Toys and Dreams Music.

PÉREZ, A. I. (1987), El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. En *Revista de Educación*, 824, 199-209.

PÉREZ GONZÁLEZ, J., GARCÍA GARCÍA, J. M. et al. (1992), *El Proyecto de Centro, Orientaciones para su elaboración y evaluación*. Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Granada. Granada: ALSUR.

PÉREZ, J. (2007). La música del pasado: historia de un saber. En Santamaría, C. (Coord.) *Historia de las músicas en Colombia*. Simposio efectuado en el Primer Encuentro Interdisciplinario de Investigaciones Musicales. Bogotá. Recuperado de

http://www.javeriana.edu.co/adac/pruebas/acofartes/docs/resumen_encuentro.pdf

PÉREZ, M.A. (2009). Integración del conocimiento de la música: una perspectiva didáctica constructivista. *Revista Latino americana de Estudios Educ.*, 5 (1) 135-154.

PÉREZ, M. & TORRES, J. A. (2000), *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.

PÉREZ NAVÍO, E. (2008). *Asesoramiento al profesorado en la tarea evaluadora de los estudiantes y su enseñanza*. Jaén: Universidad de Jaén.

PERRENOUD, P. (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI". *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3): 503-523.

PLIEGO, V. (2004). La formación del maestro especialista en música. Educación y futuro. Nº 7

PORTA, L. & SILVA, M. (2003). La investigación cualitativa: el Análisis de Contenido en la investigación educativa. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/páginas/REDUC/porta.pdf>

POSTIC, M. (1978): *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.

PRICHETT, J. (1993), *The Music of John Cage*. Cambridge University Press.

RAMSDEN, P. (2003), *Learnind to teach in higher education*. London: Routledge.

RANDEL, M. (1997), *Diccionario Harvard de Música*. Madrid: Alianza.

REVILL, D. (1993), *The Roaring Silence: John Cage – a Life*. Arcade Publishing.

RODARI, G. (1983), *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Argos.

RODRÍGUEZ, A. (1991), *Psicología Social*. Méjico: Trillas.

RINTOUL, K. & THORNE, K. (1982) *Organización abierta en el centro escolar*. Madrid: Anaya.

RODARI, G. (1983), *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Argos.

RODRÍGUEZ, A. (1991), *Psicología Social*. Méjico: Trillas.

RODRÍGUEZ, G., Gil, F. J. Y García, J. E. (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1979): *Técnicas de evaluación*. Valencia: Nau Llibre.

ROJAS, L. (2005). Antropología de la Música. La hermenéutica de la Música amerindia y sus ancestros asiáticos. *Revista Pensamiento y Cultura*, 8 (1), 207-232.

ROMÁN, J. M^a & PASTOR, E. (1984), *Técnicas para la entrevista*. En “La tutoría”. Barcelona: CEAC.

RONDÓN, V. (1997). Música jesuita en Chile en los siglos XVII y XVIII: primera aproximación. *Revista Musical Chilena*, 188 (51). doi: 104067/S0716-27901997018800001.

ROSKOS-EWOLDSSEN, D.R. & MONAHAN, J. (Eds.) (2007) *Comunicación y cognición social: teorías y métodos*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ROUSSEAU, J. J. (2005), *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

ROYAL CONSERVATOIRE OF SCOTLAN (2012). *Programa de Licenciatura en Educación Musical*. Recuperado de <http://www.res.ac.uk/undergraduate/bed/>

RUÍZ, C. (2010). Da Artes. Informe de gestión 2002-2010. Recuperado de <http://gen.minicultura.gov.co/plan-nacional-de-musica-para-la-convivencia-pnme/>

SALINAS, M. (2000). ¡Toquen flautas y tambores!: una historia social de la música desde las culturas populares en Chile, siglos XVI-XX. *Revista Musical Chilena*, 193 (54).doi: 104067/S0716-2790200019300003

SÁNCHEZ, M. & CORRAL, F. J. (2010). "Análisis de los planes de estudio de magisterio en Bélgica, Holanda y Luxemburgo desde la perspectiva de la formación musical". *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART8.pdf>

SÁNCHEZ BARRASA, R. I. & ARGUIS, R. (2003): La educación intercultural en el área de Música: un proyecto de innovación e investigación educativa. *Revista Música y Educación*. Vol.16.

SANDIN, M^a P. (2003), *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Ed. McGraw- Hill.

SANTAMARÍA, C. (2007), La nueva música colombiana. *El Artista. Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas*, 4, 6-24.

SARTRE, J. P. (2005) [1939], *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza.

SARTRE, J. P. (1982) [1940], *Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación (L'imaginaire. Psychologie phénoménologique de l'imagination)*. Buenos Aires: Losada.

SAVIN-BADEN, M. y MAYOR, C. (2013), *Investigación cualitativa: la guía esencial a la teoría y la práctica*. Londres y Nueva York. Routledge ISBN 978-0415674782.

SCHAFER, A. M. (1965), *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

SCHAEFFER, P. (1952), *A la recherche d'une musique concrète*. París: Éditions du Seuil.

SCHAEFFER, P. (1966), *Traité des objets musicaux*. París: Éditions du Seuil.

SCHILLER, F. (2005), *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Aguilar.

SCHOENBERG, A. (1997), *Tratado de armonía*. Madrid: Ed. Real Música.

SCHÖN, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SCHUTER DYSON, R.; GABRIEL, C. 1981. *The Psychology of Musical Ability*. London: Methuen.

SCOTT, W. (1987), *Organizations: Rational, natural, and open systems*, 2 ed. Londres: Prentice-Hall.

SCRIVEN, M. (1967), *The Methodology of Evaluation. AERA Monograph Series in Curriculum Evaluation* (nº 1). Chicago: Rand McNally, pp. 39-83.

SELLTIZ, C. et al. (1980) [1974], *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.

SEVILLANO, M. L. (2003), *La investigación en didáctica como fundamento de acción educativa de calidad*. En A. Medina y S. Castillo (Eds.), *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (pp. 57-73). Madrid: Editorial Universitas.

SHAVELSON, R.J.& STERN, P. (1983): *Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor: sus juicios, decisiones y conducta*. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, M.A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 372-419.

SHULMAN, L. (1987), *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. "Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.

SHULMAN, L. (1988), *Disciplines of Inquiry in Education: An Overview*. En R. Jaeguer (Ed.): *Complementary Methods for Research in Education*. Washington, DC: AERA, 3-17.

SIKES, P.J. (1985), *The live cicle of the teacher*. En Bull, S.J. y Goodson, I.S. (Eds.): *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.

SIMMS, B. R. (1986), *Music of the Twentieth Century: Style and Structure*. New York: Schirmer Books, London: Collier Macmillan Publishers. ISBN 0-02-872580-8

SINGH, K. (1996), Educar para la sociedad mundial. En J. Delors, (Ed.), *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, pp. 269-273.

SLOBODA, J. 1991. "Music structure and emotional response: some empirical findings". *Psychology of Music*, 19: 110-120.

SMALL, C. (1989), *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza.

SMYTH, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 2-8.

SPARKS, D. & LOUCKS-HORSLEY, S. (1990), Models of Staff Development. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: McMillan Publications, pp. 234-251.

STAKE, R.E. (1995), *The art of case study research*. Sage Publications. California.

STAKE, R.E. (2004), *Standards-Based and Responsive Evaluation*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

STEINBERG, M. (1995), *La sinfonía*. Oxford: Oxford University Press.

STEINBERG, M. (1998), *El concierto*. Nueva York: Oxford University Press.

STEINBERG, M. (2005), *Choral Masterworks: Guía del oyente*. Oxford: Oxford U. Press.

STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1985), "El profesor como tema de investigación y desarrollo". En Revista de Educación, nº 277. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1985/re277/re277_03.html

- STENHOUSE, L. (1997) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1987), *Criterios profesionales para la elaboración de programas y personal educativo*. II Congreso Mundial Vasco. Congreso de Educación, Bilbao.
- SUBIRATS, M. A. (2005), La educación musical en el espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 39-51. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27419104.pdf>
- SUBIRATS, M. A. (2011), La investigación en didáctica de la expresión musical. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 175-194.
- SUTHERLAND, R. (1994), *New Perspectives in Music*. London: Sun Tavern Fields.
- SHUTER-DYSON & GABRIEL (1981), *The Psychology of Musical Ability*. London: Methuen.
- SWANWICK, K. (2000), *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- TABACHNICK, B. R. y ZEICHNER, K. M. (1988): *Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos*, en VILLAR, L. M. (Ed.): "Conocimiento, creencias y teorías de los profesores", Alicante, Marfil, pp. 135-148.
- TAFURI, J. 2000a. "Influenza delle esperienze musicali prenatali sulle reazioni del neonato". *Quaderni della SIEM*, 16: 391-400.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1984), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TÉLLEZ, J. L. (1985). *Para acercarse a la música*. Madrid: Salvat.
- TESCH, R. (1990), *Qualitative Research: analysis types and software tools*. London: Falmer Press.

TORRES, J. J. (2009). La música andina colombiana en los últimos 30 años. Recuperado de <http://tiplenuevo.blogspot.com/>

TORRES, J. A. (1999), *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Archidona: Aljibe.

TORRES, J. A. et al. (2000), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

TORRES, J. A.; PEÑAFIEL, F.; COLMENERO, M.J. Y HERNÁNDEZ, A. (Coords.) (2008), *Casos prácticos en Educación Secundaria para el desarrollo de competencias en la formación del alumno universitario en el marco del espacio europeo de educación superior*. Granada: Impredisur.

TORRES, R. M. (1998), *Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?*. "Perfiles Educativos". 82 (XX), 6-23.

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaration

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (2012). Programa de licenciatura en música-educación musical. Recuperado de http://www.dgae.unam.mx/planes/e_musica/Educmus.pdf

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN (2012). Programa de licenciatura en educación musical. Recuperado de http://www.unsj.edu.ar/oferta_educativa_info.php?id_c=45

VALLE COLLADO, ANA M^a (2012), "John Cage, el recopilador de sonidos". *Síneris. Revista de Musicología*.

VALLE, M. J. (2009). La educación musical en la historia de occidente: apuntes para la reflexión. *Neuma Revista de Música y Docencia*, 2, 218-233.

VERA, A. 1989. "El desarrollo de las destrezas musicales: un estudio descriptivo". *Infancia y aprendizaje*, 45: 107-121.

VILAR I MONMAY, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 13. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilar04.pdf>

VILLA SÁNCHEZ, A. (1998): Formación y profesionalización docente. En *La formación del profesorado: evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: Serv. de Publ.de la Universidad.

VILLA SÁNCHEZ, A. (1985), "La evaluación del Profesor: Perspectivas y resultados". En *Revista de Educación*, nº 277, pp. 55-94. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1985/re277/re277_04.html

VILLAR ANGULO, L.M. (1980): *El autoperfeccionamiento del profesor*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

VILLAR ANGULO, L.M. (1986a): *Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valencia: Promolibro.

VILLAR ANGULO, L.M. (1986b): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio Publicaciones Universidad.

VILLAR ANGULO, L.M. (1995): *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.

VILLAR ANGULO, L.M. & Otros (1994): El profesor como práctico reflexivo en la cultura de colaboración. *Revista de Educación*, 304, 227-251.

VIQUERA, J. V. (2007), *Psicología contemporánea*. Barcelona: Labor.

VLAD, R. (1958) [2002], *Historia de la dodecafonía*. Madrid: Real Música.

VROEIJENSTIJN, T.I. (1994): *Improvement and Accountability: navigating between Scylla and Charydis: guide for external quality assessment in higher education*. London: Jessica Kingsley.

WAISBURD, G. & ERDMINGER, E. (2007), *El poder de la música en el aprendizaje*. México: Trillas.

WORRINGER, W. (1983), *Abstracción y naturaleza*. México: FCE.

WESTERHEIJDEN, D.F. (1996): Use of Quality Assessment in Dutch Universities. En P.M.A. Maasen; F.A. van Ungh (eds.), *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. En Schede: C.H.E.P.S., pp. 269-289.

WOODS, P. (1987), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

WOOD, P. & HAMMERSLEY, M. (comps.) (1995), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós /MEC.

YINGER, R. J. (1986), *Investigación sobre el conocimiento y pensamiento. Hacia una concepción de la actividad profesional*. En L. M. Villar (Ed.), "Pensamiento de los profesores y toma de decisiones". (pp. 113-141). Universidad de Sevilla.

ZABALZA, M. A. (1991), *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.

ZABALZA, M. A.(1987), *Lo práctico, el práctico y las prácticas de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores*. Ponencia, Simposium Nacional sobre prácticas escolares. Poio-Pontevedra.

ZAGALAZ SÁNCHEZ, M^a. L. y AYALA HERRERA., I. M^a (2008). *Innovación en educación física a través de las otras materias instrumentales: música, gesto y artes plásticas*. Revista de la Fac. de Ciencias de la Educación. Sevilla. Secretariado de Publicaciones.

ZAMACOIS, J. (1997). *Curso de formas musicales*. Ed. Span Press.

ZARAGOZA, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Ed. Graó.

ZEICHNER, K.M. (1985), "Dialéctica de la socialización del Profesor". Educación, nº 277, pp. 95-126. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1985/re277/re277_05.html

ZENATTI, A. 1981. *L'enfant et son environnement musical*. Issy-les-Moulineaux: E.A.P.

APÉNDICES

DOCUMENTACIÓN DIDÁCTICA: ENTREVISTAS, FICHAS INDIVIDUALIZADAS,
DOCUMENTACIÓN GRÁFICA, CUESTIONARIOS.

ENTREVISTA: TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN. ELABORACIÓN Y DISEÑO.

ENTREVISTA, técnica orientada a obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de los informantes en relación a la situación que se está estudiando o investigando. A. Lázaro y J. Asensi (1987) la definen como *una comunicación interpersonal a través de una conversación estructurada que configura una relación dinámica y comprensiva desarrollada en un clima de confianza y aceptación, con la finalidad de informar y orientar*. De las diferentes entrevistas que se pueden presentar: estructurada, semiestructurada y abierta, se ha elegido la estructurada por abordar directamente las cuestiones centrales que anhelamos conocer (A. Medina y C. Domínguez, 1989).

Diseño y elaboración de las entrevistas, siguiendo el “modelo estructurado” (A. Lázaro y J. Asensi, 1987; A. Medina y C. Domínguez, 1989). /Narrativas y experiencias personales. MUESTRA: entrevistas a treinta y dos sujetos del grado profesional de música, en fundamentos de composición, armonía y lenguaje musical. Validación y selección de las entrevistas. Prueba piloto de diez entrevistas. Sistema de jueces. / Programa informático para la valoración de las entrevistas, AQUAD 6 - Programa de análisis de datos cualitativos-, no ha sido necesaria su aplicación. /Recogida de datos de las entrevistas. Valoración e interpretación de los datos. /Valoración cualitativa y descriptiva de los resultados finales. Procedimiento: Método triangular de datos, comparación e interpretación de los resultados, en tres bloques principalmente, unificando respuestas iguales o semejantes.

ENTREVISTA. MÚSICA Y CREACIÓN EXPERIMENTAL. NARRATIVA: SONIDO - VISUAL EN
EL DRAMA OPERÍSTICO TRISTÁN E ISOLDA

Dimensión espacio físico-histórico

Pregunta. Es importante el espacio físico-histórico para conocer el mundo en el que se desarrolla la acción-musical porque: se representan obras musicales; se realizan actividades multiculturales; en él se interactúa mediante acciones de aprendizaje musical con el resto de individuos presentes en el aula; es necesario para la formación del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes.

Respuesta -/ Se representan obras musicales y se realizan actividades multiculturales.

R -/ Es necesario para la formación del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes.

P -/ Describe al menos con tres palabras tu aula de enseñanza musical, lenguaje musical, armonía, piano... - Luminosa, amplia y con piano; - Silenciosa, con pizarra digital y piano; -Amplia, silenciosa, luminosa, oscura y con piano.

R- / Silenciosa, con pizarra digital y piano. La eligen veintiún sujetos participantes.

R -/ Ocho contestan amplia y luminosa.

R -/ Amplia, silenciosa, luminosa, oscura y con piano. La eligen tres de los sujetos participantes.

P - Elige espacios interiores del Conservatorio de música que prefieras y espacios externos próximos o no a él que consideres relevantes en los que se realicen actividades de música.

R -/ Aula, tutorías, biblioteca.

R - / Exteriores: Centro cultural Hospital de Santiago, Úbeda. Auditorio Manuel de Falla, Granada.

P – Describe el edificio de tu Conservatorio, ¿qué forma geométrica espacial tiene? – la de un rectángulo, un rombo..., ¿qué color predomina? -blanco, rosa, beig..., ¿cómo se denomina?

R - / Su forma espacial es la de un gran rectángulo con tres plantas; Predomina el color beig –en las paredes exteriores- y blanco –en el interior-...; Conservatorio Profesional María de Molina; edificio Francisco de los Cobos.

P – Enumera al menos tres elementos o materiales que formen parte de la configuración exterior o interior de tu centro académico –Conservatorio- y describe sus respectivas texturas, experimentando con el sonido, ¿cómo sería éste al ser golpeado con el mismo material?, ¿qué sonido?. _plantas, árboles, azulejos, mármol, cristal, madera, tejidos, aluminios, hierro...

R - /Árboles, textura rugosa en el tronco, sonido ronco.

R- / Mármol, lisa y fría, sonido chilloso

R-/ Cristal, textura fría y translúcida, sonido roto.

R - / Hierro, textura fría y pesada, sonido fuerte.

R- / Azulejos, textura fina, lisa y resbaladiza, sonido agudo.

R-/ Madera con textura suave y cálida, sonido cálido.

P - Describe con al menos dos líneas cómo es el lugar en el que estudias música de tu vivienda habitual

R -/ Es una habitación luminosa que tiene un espacio de descanso y otro para estudiar y recibir a mis amigos, jugar con la videoconsola, ver televisión... Es la respuesta que más se repite en los sujetos participantes.

R - / Es un espacio en el que se encuentra el ordenador, luminosos, pequeño y en el que doy otras clases como matemáticas e idiomas. Justo delante se encuentra el piano en el que doy clase.

R- / Es una habitación espaciosa de usos múltiples situado en el sótano con dos pequeñas ventanas que dan al patio, un espacio amplio en el que doy clases de guitarra, en el que se encuentra el ordenador, la televisión y otros instrumentos musicales como el violín, el equipo de música, un caraoque y guitarra eléctrica.

Mi amigos y yo tenemos un conjunto de carácter informal, pero nos divertimos mucho.

Dimensión emocional.

P – El método documental _ textos, partituras informáticas o música por ordenador, audiovisuales, dibujos, fotografías... -es idóneo para tus estudios en el proceso-creativo y de investigación que conforman la creación para tus clases de Composición y Análisis Musical, porque nos aporta datos: auditivos y visuales...; para analizar y escribir música... otros.

R – /Datos audio-visuales. R -/ Datos para analizar.

P – Para escribir melodías musicales, ¿ te interesa alguno de los siguientes lenguajes artísticos?... – literatura: poesía, cuento, teatro, comic, dibujos con notas musicales, pinturas, fotografía, cine...

R – / El cómic, – dibujos

R - / La poesía, -líneas musicales

P – Una vez que has finalizado una experiencia auditiva sobre un tema en las clases de composición y análisis musical, el siguiente paso es expresarlo en alguna técnica como: tabla rasa, collage musical, caja oscura...otras. Siempre/ alguna vez / nunca

R –/ Nunca; R - / Alguna vez

P – Ante la interpretación de una obra musical como puede ser la *Consagración de la Primavera* de I. Stravinsky, la emoción que sientes es: Intencional, espontánea, natural, intuitiva, no siento emoción, una gran emoción...

R -/ Natural, espontánea

R - / Siento una emoción grande e intensa

P – Según el estado de ánimo en el que te encuentras, ¿qué música eliges cuando estudias o para inspirarte haciendo algún ejercicio de composición o reflexionar sobre experiencias musicales?

R - / No pongo ninguna música para estudiar

R -/ A veces música clásica.

P – En el espacio-escénico de un ballet o de una ópera se pueden representar imágenes de: sufrimiento, felicidad, fantasía, magia..., amor, odio, deseo, silencio...

R -/ Para el amor la ópera *Tristán e Isolda*

R -/ Fantasía y magia, la *Consagración de la Primavera*, Stravinsky;

R - / Para los sentimientos de odio y desamor, de *Tristán e Isolda*, R. Wagner

R - / Para el silencio, la obra musical *4'33'* de J. Cage.

Dimensión creación -experimental

P – Consideras positiva tu predisposición para el estudio e interpretación de obras clásicas de grandes maestros, ¿cuáles son tus partituras preferidas? Escribe el nombre de alguna de ellas y su autor.

R – / Sí.

R -/ Mis partituras preferidas son muchas, las que hemos estudiado a lo largo de los seis cursos de enseñanzas musicales.

R -/ *Nocturno Sueño de amor* de F. Listz

R – / *Reflejos en el agua* de C. Debussy

P – A las obras musicales que te has referido anteriormente, o de otras, como tus preferidas, escribe por qué.

R – / Porque son las que más conozco al haberlas estudiado en clase de piano, violín...

R – / *Tristán e Isolda*, por su música que es de una gran sonoridad y por su argumento, que hemos estudiado como actividad en clase de composición musical.

R-/ La *Consagración de la Primavera* que hemos escuchado en audiciones como actividad para la clase de composición musical, por lo infinito, la grandeza de la naturaleza y lo abismal, la intensidad y el cromatismo de su música.

P – Si compones líneas melódicas, ¿reflejan sonidos urbanos y escenarios de tu vida cotidiana o de la naturaleza...?

R - / No

R - / A veces sí. La profesora de composición nos ha mandado como actividad que grabemos sonidos en casa, Conservatorio, colegio, calle, en el campo..., para después expresarlo en una o varias notas musicales, haciendo un collage con música y dibujos.

P – Cuando escribes alguna pequeña melodía..., ¿piensas para que se refleje en ella lo misterioso, lo fantástico, lo turbulento...?

R - / Antes cuando hacía actividades de armonía casi no pensaba en nada de lo anterior, pero desde hace un tiempo sí porque en el aula se considera como una actividad más

R - / Con los compañeros nos mandamos por internet chistes y bromas... con alguna nota o símbolo musical, cuando no sabemos hacer las actividades o por divertirnos.

P – Una vez escrita una o varias melodías, ¿las expresas en algún otro lenguaje artístico? Poesía, dibujos... Las escribes en tu diario... o en el cuaderno de aula.

R – / En actividades con los compañeros hacemos un collage con líneas de composición musical, recortes de revistas, notas musicales, dibujos..., obteniendo como resultado una composición diferente.

R – / En ocasiones escribo pequeñas poesías con las que compongo breves melodías musicales

R – / En los posters que tengo de Queen y de paisajes pego pequeñas composiciones y notas musicales.

P – Con compañeros del Conservatorio u otros amigos, participas en algún coro, conjunto musical, dúo...

R - / Desde muy pequeña he estado siempre en el coro del colegio, participando en las actividades del centro, como cantar los villancicos en la fiesta de Navidad.

R - / Siempre he estado en el coro del colegio y en el del Conservatorio de música. Hemos hecho representaciones en el Hospital de Santiago de Úbeda.

R - / En ocasiones con el coro del Conservatorio realizamos actividades musicales, saliendo fuera en ocasiones, como la asistencia a un concierto de música en el Auditorio Manuel de Falla de Granada.

P – Si tuvieras que elegir de las siguientes bandas sonora, tres ¿cuáles serían? -*La banda sonora del Rey León, La brújula dorada, El Señor de los Anillos, Anónimo veneciano, Doctor Zhivago, Desayuno con diamantes,*

R – / *El Rey León.*

R -/ *El Señor de los anillos.*

R- / *Desayuno con diamantes*

P – ¿Conoces el argumento romántico en la ópera *Tristán e Isolda* de R. Wagner?

R – / Sí, lo hemos debatido en el aula

P - Describe al menos con una palabra uno de los espacios escénicos que puede presentar en su argumento literario la ópera de *Tristán e Isolda*. Espacio-escénico: - fantástico, marítimo, campestre, tenebroso, rosa, multicolor..., oscuro y negro como la noche, blanco y lleno de luz como el día, luminoso, negro...-.

R - / Oscuro y negro como la noche...; Contestan veintidós de los sujetos participantes.

R - / Blanco y lleno de luz como el día...; Contestan cinco sujetos

R - / Marítimo...; tres participantes

R - / Campestre...; dos participantes

P - Enumera personajes que aparezcan en la narrativa de la ópera de *Tristán e Isolda* de R. Wagner.

R -/ Isolda, Tristán...; Contestan dieciocho de los sujetos participantes

R-/ Criada, Pastor, Marinero...; cinco sujetos participantes

R -/ Rey Markes de Cornualles...; tres sujetos

R - / Melot, amigo de Tristán...; seis participantes

P – Elige actitudes o hechos de bondad, amor, venganza, malicia, astucia... otros, con que actúan los personajes en la ópera de *Tristán e Isolda*:

R -/ amor...; contestan ventiocho de los sujetos participantes

R -/ odio...; dos sujetos

R -/ ira...; un sujeto

R -/ celos...; un participante

P – Identifica elementos que forman parte del proceso-creativo en la narrativa de la ópera *Tristán e Isolda*:

R - / La mar...; contestan seis sujetos participantes

R -/ El campo...; cuatro sujetos

R -/ La luz...; seis sujetos

R - / La oscuridad...; diecinueve sujetos participantes

P - En el espacio creativo de la narrativa de la ópera de *Tristán e Isolda*, ¿qué animales fantásticos o reales podemos encontrar?:

R- / Animales del campo y las ovejas del pastor...; Contestan treinta sujetos

R - / Animales que hay en el fondo del mar...; dos sujetos participantes

P – En el drama operístico *Tristán e Isolda* de R. Wagner, ¿qué forma geométrica elemental eliges para representar gráficamente la audición del *Acorde de Tristán*?: rectángulo..., cuadrado..., círculo..., otros.

R - / Rectángulo...; contestan veintiseis sujetos de los participantes

R - / Cuadrado...; cuatro sujetos

R -/ Triángulo...; Dos sujetos

P: – De los siguientes elementos: puntos..., líneas onduladas, verticales, horizontales, quebradas..., Elige uno para dibujar el sonido musical (*en la forma geométrica elegida anteriormente*) durante la audición del *Acorde de Tristán*.

R - / Líneas verticales...; Contestan diecisiete sujetos de los participantes

R - / Puntos...; Dos sujetos

R - / Líneas horizontales...; Ocho sujetos

R - / Líneas quebradas... ; Tres sujetos

R - /líneas onduladas...; Dos sujetos

P – En la ópera de Wagner *Tristan e Isolda*, el tiempo que se necesita para su representación escénica es de cuatro horas y media. ¿Cuál es el tiempo real de la audición en el aula del Acorde de Tristán?

R - / Dieciocho segundos -0 h. 18"-...; Contestan bien todos los participantes.

P – En la ópera de *Tristán e Isolda*, enumera y denomina los instrumentos musicales que participan en su narrativa operística.

R – / 3 flautas, 2 oboes, 3 clarinetes, 3 fagots, 4 trompas, 3 trompetas, 3 trombones, tuba, platillos, timbales, triángulo, arpa, 16 violines primeros, 16 violines segundos, 12 violas, 12 violonchelos, 8 contrabajos. Escenario: corno inglés, 6 trompas, 3 trompetas y trombones...; Contestan acertadamente todos los participantes.

P – De las siguientes palabras que podemos encontrar en la ópera *Tristán e Isolda*, ¿cuál de ellas eliges como símbolo de ésta?: Tristán, Isolda, el pastor, la mar, la noche y el día, criada, Melot, Rey Marke

R -/ Isolda... ...; Contestan doce de los participantes en la investigación

R -/ El rey Marke de Cornualles...; Tres de los participantes

R -/ La noche y el día... ...; Contestan doce de los participantes

R -/ La mar... ...; Contestan cinco de los participantes en la investigación.

Datos y Resultados.

Formas geométricas: Rectángulo: lo eligen 26 sujetos; Cuadrado: 4 y Triángulo: 2.

Texturas:

Líneas verticales: 15 en la forma geométrica rectángulo; 2 cuadrado; 1 triángulo.

Líneas horizontales: 6 sujetos en rectángulo; 1 en cuadrado.

Líneas quebradas: 3 sujetos en rectángulo.

Líneas onduladas: 2 sujetos en rectángulo.

Puntos: 2 sujetos: 1 cuadrado; 1 triángulo.

Diferencia: El rectángulo es la forma geométrica más elegida, 26 sujetos, seguido de las líneas verticales, 18 sujetos. El cuadrado es elegido por 4 sujetos; el triángulo, 2.

Las líneas quebradas las eligen 3 sujetos, las líneas onduladas, 2; el punto, 2 sujetos.

FICHAS DIDÁCTICAS INDIVIDUALIZADAS

FICHA Nº.....

FECHA..... AÑO

MÚSICO COMPOSITOR:

MOVIMIENTO AL QUE PERTENECE EL AUTOR Y SUS OBRAS:

INDIVIDUALIZACIÓN Y CREATIVIDAD: EXPERIMENTACIÓN MUSICAL E INNOVACIÓN, OBRAS DEL AUTOR:

SOCIALIZACIÓN:

EXPOSICIÓN Y DEBATE EN EL AULA:

GRUPO FOCAL DE EXPOSICIÓN

GRUPO FOCAL DE CONTROL

MODERADOR

FICHA Nº.....

FECHA..... AÑO

MÚSICOS, ARTISTAS PLÁSTICOS VISUALES, OTROS:

INDIVIDUALIZACIÓN Y CREATIVIDAD: MOVIMIENTOS ARTÍSTICOS, HISTÓRICOS, CIENTÍFICOS A LOS QUE PERTENECEN SUS TEORÍAS.

OBRAS DEL AUTOR:

EXPERIMENTACIÓN E INNOVACIÓN DEL AUTOR:

SOCIALIZACIÓN:

EXPOSICIÓN Y DEBATE EN EL AULA:

GRUPO FOCAL DE EXPOSICIÓN

GRUPO FOCAL DE CONTROL

MODERADOR

FICHA Nº.....

FECHA..... AÑO

CONCEPTOS Y ELEMENTOS MUSICALES. ANÁLISIS

CONCEPTOS Y ELEMENTOS DE LAS ARTES VISUALES. ANÁLISIS

CONCEPTOS Y ELEMENTOS DE OTRAS ARTES O DISCIPLINAS. ANÁLISIS

SOCIALIZACIÓN:

EXPOSICIÓN Y DEBATE EN EL AULA:

GRUPO FOCAL DE EXPOSICIÓN

GRUPO FOCAL DE CONTROL

MODERADOR

Fichas individualizadas con la intención de definir, analizar y sintetizar conceptos: arte experimental, composición, fuga, contrapunto, ritmo, armonía, traslación, rotación, reflexión, transformación, silencio, sonido... Autores.

DEBATE: para la elección del contenido musical a seguir en la entrevista entre la ópera de *Tristán e Isolda* de R. Wagner o *La consagración de la primavera* de I. Stravinsky.

FICHA TRISTÁN E ISOLDA: R. WAGNER (1865)

Autor, Género, Época, Argumento, Personajes, Instrumentos musicales y otros instrumentos que aparezcan en la ópera *Tristán e Isolda*.

Debate: Analizar la POLARIDAD noche –día que presentar Wagner en el argumento de la obra. Analizar el “Acorde de Tristán” –acorde disonante-, considerado de gran importancia en el desarrollo de la armonía tonal tradicional, que ha pasado a la historia de la música con este nombre. Analizar la influencia de la música de Wagner en el siglo XX: Impresionismo, Expresionismo y Vanguardias. Concepto escénico e interdisciplinariedad con las artes.

El objeto sonoro es lo destacable. Wagner en *Tristán e Isolda* destaca lo innovador en el concepto romántico de lo “bello”, visionando cómo empieza su declive en lo sentimental y desagradable y lo proyecta en el acorde de Tristán –movimiento lento y languideciendo- que termina en la muerte de los protagonistas. Anuncia la ruptura total del concepto romántico que se proyectará de forma exhaustiva en Stravinsky con *la Consagración de la primavera*.

FICHA DE LA CONSAGRACIÓN DE LA PRIMAVERA. I. STRAVINSKY (1913)

Analizar lo que se pretende en el “objeto sonoro”. Es lo destacable. Stravinsky estaba de acuerdo con la idea de que la convención –académica- era un obstáculo para reconocer lo auténtico y por tanto, tuvo claro que había que romper los antiguos esquemas musicales.

Argumento: Características y partes en las que se divide.

¿Se considera un inventor de la música?, ¿por qué?. Analizar por qué supuso uno de los grandes escándalos en el mundo de la música.

¿Qué quiere decir Stravinsky con la frase “yo soy la vasija por la cual la Consagración pasó”.

¿Por qué crees tu que la segunda parte de la obra, el Sacrificio empieza con una música misteriosa mientras se marca un círculo místico?.

DOCUMENTO GRÁFICO: ÓPERA TRISTÁN E ISOLDA. R. WAGNER.

58 Festival Internacional de Música y Danza de Granada. Junio, 2009

Granada, 9 jul –EFE-. El director argentino-hispano-israelí Daniel Barenboim cerrará este año el 58 Festival Internacional de Música y Danza de Granada con tres conciertos con la orquesta Staatskapelle de Berlín en los que presentará un programa compuesto por obras de Beethoven, Wagner, Carter y Anton Bruckner. Lainformación.com. Jueves, 09/07/09 - 21:30.

Barenboim dirige la Staatskapelle Berlín en los tres últimos conciertos del festival.



Éste será el sexto año de colaboración entre el director y el certamen granadino, lo que ha convertido las actuaciones de Barenboim en una "sección fija" de la programación del festival que "crea adicción" entre los espectadores, ha asegurado hoy la consejera de Cultura, Rosa Torres. En la rueda de prensa de presentación de estos tres conciertos, que tendrán lugar en el Palacio de Carlos V de la Alhambra los días 10, 11 y 12 de julio, Torres ha indicado que la participación del argentino-israelí en el festival es "un privilegio al que nos hemos acostumbrado" y ha elogiado la trayectoria del director como "creador de la vanguardia". Por su parte, el director ha resaltado que la presencia continuada en la programación del certamen le ha permitido planificar sus conciertos imprimiéndoles un hilo conductor con el que poder trasladar un mensaje final a los espectadores y ha anunciado que también acudirá a la próxima edición con tres nuevas actuaciones. Además, ha añadido que para la orquesta Staatskapelle de Berlín supone un "placer enorme" tocar una vez más en Granada, en la que consideran la cita musical con la que cierran su temporada de conciertos. En el segundo concierto, el director recreará varios momentos sinfónicos de la ópera de Richard Wagner *Tristán e Isolda*... homenajeará al creador neoyorquino Elliot Carter, amigo personal de Barenboim, y cuyo centenario se ha celebrado en 2008.

DOCUMENTO GRÁFICO: LA CONSAGRACIÓN DE LA PRIMAVERA. I. STRAVINSKY.

62 Festival Internacional de Música y Danza de Granada – Del 21 junio al 12 julio 2013

El 27 de junio de 2013 será el día en el que el festival conmemorará el centenario del estreno en París de la obra *La consagración de la primavera*, de Stravinsky, con la Orquesta Nacional de España bajo la batuta de Vladimir Fedoseyev.

La consagración de la primavera de I. Stravinsky o la extraordinaria producción de El retablo de Maese Pedro, en la escenografía de Enrique Lanz, cuando se cumplen 90 años desde que su abuelo, Hermenegildo Lanz, pusiera a disposición de Manuel de Falla sus escenas para el estreno de esta obra en el Palacio de la Princesa de Polignac en París. Disfrutaremos de la puesta en escena que la Fura dels Baus nos ofrece de la ópera Orfeo ed Euridice de Gluck, y del siempre conmovedor Requiem de Mozart.

Festival Serenates al Claustre, del 24 de junio al 4 Julio de 2013. Valencia.

Entre el 24 de junio y el 4 de julio actuará la orquesta Filarmónica de la institución académica, María del Mar Bonet, el Orfedo Universitari, Erika Escribá-Astaburuaga y Carlos Apellániz y el Coro de la Generalitat.

UNA ATREVIDA PRODUCCIÓN PROPIA DEL BALLET “LA CONSAGRACIÓN DE LA PRIMAVERA” DE STRAVINSKI ABRE EL FESTIVAL SERENATES AL CLAUSTRE

Friday, 21 June 2013 14:32



ANÁLISIS DOCUMENTAL: LA MÚSICA EN LA CONTEMPORANEIDAD. RICHARD WAGNER. EL ARGUMENTO EN LA ÓPERA TRISTÁN E ISOLDA.

El romanticismo: período de la música académica que fue precedido por el Clasicismo y seguido por el Impresionismo. Transcurre desde 1820 hasta la primera década del siglo XX. En literatura comienza hacia 1780 con el movimiento alemán “Sturm und Drang –“tormenta e ímpetu”-, que tuvo manifestaciones en la música y en las artes visuales, influenciado por Shakespeare y la poesía de Homero. Los escritores Goethe y Schiller lo acogen en Alemania; en Escocia R. Burns transcribía la poesía de las canciones populares y románticas.

Romanticismo y Revolución.- El interés de los compositores para adherirse a ello estaba limitado por su dependencia de las cortes reales. Un ejemplo de ello es la historia del estreno de *Le Nozze di Figaro* de Mozart censurada por ser revolucionaria. E. Hoffmann (1766-1822) llamó “tres compositores románticos” a Haydn, Mozart y Beethoven. Una de las corrientes internas más importantes del clasicismo es el rol del cromatismo y la ambigüedad armónica que todos los compositores clásicos más importantes la utilizan al igual que la técnica de moverse –en todas direcciones–rápidamente entre distintas tonalidades sin establecer una verdadera tonalidad. Uno de los ejemplos más conocidos de este caos armónico se encuentra al principio de *La Creación* de Haydn; sin embargo, en todas estas excursiones la tensión se basaba en secciones articuladas, un movimiento hacia la dominante o la relativa mayor y una transparencia de las texturas.

En el primer romanticismo -1815-1850- con Beethoven, L. Hoffmann, K Weber, F. Schubert, seguido de F. Listz, F. Mendelssohn, F. Chopin, H. Berlioz. Berlioz, a la muerte de Beethoven compondría la primera *Sinfonía Fantástica* y Listz compuso música orquestal, pero es conocido por innovar en la técnica del piano, sus estudios transcendentales están entre las obras que requieren mayor virtuosismo.

Hacia 1840 aparecen en escena los compositores R. Schumann, G. Meyerber y el joven G. Verdi. Es importante hacer notar que el romanticismo no era el único ni siquiera el más importante género musical de la época, predominaba el género postclásico tomando como ejemplo el conservatorio de París. Comenzó a cambiar con Mendelssohn y las instituciones de Orquestas Sinfónicas. Fue en este momento cuando R. Wagner produce su primera ópera exitosa *Tristan e Isolda*.

Romanticismo tardío (1850- 1910). En los anteriores cincuenta años muchas innovaciones en la instrumentación, incluyendo el piano de acción de doble escape, los instrumentos de viento con válvulas y la barbada –“rest chin”- de los violines y violas, pasaron de ser algo novedoso a estándar. El

incremento de la educación musical sirvió para crear un público más amplio para la música para piano y los conciertos de música más sofisticados.

El Romanticismo musical está relacionado con el Romanticismo, la corriente de cambios en Literatura, Bellas Artes y Filosofía, aunque suele haber ligeras diferencias temporales, dado que el Romanticismo en aquellas Artes y en la Filosofía se suele reconocer entre los años 1780 y 1840. El Romanticismo como movimiento global en Literatura, Bellas Artes y Filosofía, consideraba que en el había realidades inevitables que sólo se podía captar mediante la emoción, el sentimiento y la intuición. La música del Romanticismo intentaba expresar estas emociones. Los grandes románticos por orden cronológico: Weber y Schubert, Mendelssohn y Berlioz, Chopin y Schumann, Liszt, Wagner y Brahms, para ver que entre ellos se dan los mayores contrastes. Comparten el mismo marco, por la sencilla razón de que los miembros de una época determinada han de tener puntos en común. Los contrastes son enormes, pero no excluyentes entre sí, aunque es cierto que parecen irreconciliables. El romanticismo en la música es, por su propia naturaleza, un movimiento revolucionario.

Ópera romántica (1800–1924)

En la ópera se tendió a relajar, romper o mezclar entre sí, las formas establecidas en el barroco o el clasicismo. Este proceso alcanzó su apogeo con las óperas de Wagner, en las cuales las arias, coros, recitativos y piezas de conjunto, son difíciles de distinguir. Por el contrario, se busca un continuo fluir de la música.

También ocurrieron otros cambios. Los castrati desaparecieron y por tanto los tenores adquirieron roles más heroicos, y los coros se tornaron más importantes. A finales del período romántico, el verismo se popularizó en Italia, retratando en la ópera escenas realistas, más que históricas o mitológicas. En Francia la tendencia también se acogió, y quedaron ejemplos populares como *Carmen* de Bizet.

Muchos compositores del romanticismo, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, escribieron música nacionalista, que tenía alguna conexión particular con su país. Esto se manifestó de varias maneras. Los temas de las óperas de Mijaíl Glinka, por ejemplo, son específicamente rusos, mientras que Bedřich Smetana y Antonín Dvořák utilizaron ritmos y temas de las danzas y canciones populares checas. A finales del siglo XIX, Jean Sibelius escribió *Kullervo*, música basada en la épica finlandesa (el *Kalevala*) y su pieza *Finlandia* se convirtió en un símbolo del nacionalismo finés.

Romanticismo tardío (1850–1910). En la segunda mitad del siglo XIX, muchos de los cambios sociales, políticos y económicos, el telégrafo y las vías ferroviarias unieron a Europa mucho más. El incremento de la educación musical sirvió para crear un público más amplio para la música para piano y los conciertos de música más sofisticados. Con la fundación de conservatorios y universidades se abrió la posibilidad a los músicos de hacer carreras estables como profesores, en vez de ser empresarios que dependían de sus propios recursos. La suma de estos cambios puede verse en la titánica ola de sinfonías, conciertos, y poemas sinfónicos que fueron creados, y la expansión de las temporadas de óperas de muchas ciudades y países, como París, Londres o Italia. R. Wagner produjo su primera ópera exitosa iniciando la búsqueda de nuevas formas para expandir el concepto de los “dramas musicales”. Se rodeó de un círculo de músicos con ideas parecidas como F. Listz con quien se dedicó a crear en “música del futuro”.

El período romántico tardío también vio el auge de los géneros llamados "nacionalistas" que estaban asociados con la música popular (folclórica) y la poesía de determinados países.

Richard Wagner (Leipzig, 1813 – Venecia 1883), compositor, director de orquesta, poeta, ensayista, dramaturgo y teórico musical alemán del Romanticismo. Destacan principalmente sus óperas - calificadas por él mismo como “dramas musicales”-. Asumió también el libreto y la escenografía.

Transformó el pensamiento musical con la idea de la «obra de arte total» -*Gesamtkunstwerk*-, la síntesis de todas las artes poéticas, artes plásticas visuales, musicales y escénicas, que desarrolló en una serie de ensayos (1852), y que plasmó en su ópera tetralogía *El Anillo del Nibelungo*.

Las obras de Wagner, particularmente las de su último periodo, que se corresponden con su etapa romántica, destacan por su textura contrapuntística, riqueza cromática, armonía, orquestación y un elaborado uso de los *leitmotifs* -temas musicales asociados a caracteres específicos o elementos dentro de la trama-. Wagner fue pionero en varios avances del lenguaje musical, como un extremo cromatismo, asociado con el color orquestal o la ampliación del cosmos armónico a través de un continuo desplazamiento de los centros tonales.

La influencia de Wagner se extendió también a la filosofía, la literatura, las artes visuales y el teatro. Construyó su propio teatro de ópera, con diseños novedosos. Allí tuvo lugar el estreno de la tetralogía del *Anillo* y *Parsifal*, donde actualmente se siguen representando sus obras operísticas más importantes en un Festival anual a cargo de sus descendientes. Los puntos de vista de Wagner sobre la dirección

orquestal también fueron muy influyentes. Escribió ampliamente sobre música, teatro y política, obras que han sido objeto de debate en las últimas décadas.

Sus opiniones, con frecuencia demasiado directas, sobre la música, la política y la sociedad lo convirtieron en un personaje polémico, etiqueta que todavía mantiene. El impacto de sus ideas se puede encontrar en muchas de las artes del siglo.

Beethoven se convirtió en su inspiración y Wagner escribió una transcripción para piano de la *Novena*. También estuvo muy impresionado por la representación del *Réquiem* de Mozart.

En 1831 asiste a la universidad de Leipzig. A los veinte años compuso su primera ópera. En sus principios imita el estilo de Carl Maria von Weber (1786-1826). Su ópera *La prohibición de amar*, fue representada en 1836. En 1837, Wagner se trasladó a la ciudad de Riga, donde se convirtió en director musical de la ópera local. En 1839 se establece Londres donde termina sus óperas, *Rienzi* y *El holandés errante*.

Después de su muerte en 1883, se siguen representando y estrenando sus obras en Munich.

En la primavera de 1854, Wagner conoció las obras del filósofo Arthur Schopenhauer, acontecimiento que el compositor denominaría más tarde como el más importante de su vida. Entre sus ensayos destacan: *La obra de arte del futuro* (1849), escrito en el que describe una visión de la ópera como *Gesamtkunstwerk*, u «obra de arte total», en la que se unificaban varias artes tales como la música, la canción, la danza, la poesía, las artes visuales y las escénicas; *El judaísmo en la música* (1850), un ensayo dirigido a compositores judíos; y *Ópera y drama* (1851).

Wagner comenzó a componer *El oro del Rin* en 1853, seguido inmediatamente por *La valquiria* en 1854, y *Sigfrido*, en 1856.

Wagner tenía dos fuentes independientes de inspiración para *Tristán e Isolda*. La primera le llegó en 1854, cuando el poeta y amigo suyo Georg Herwegh le dio a conocer las obras del filósofo Arthur Schopenhauer. Wagner lo denominaría más tarde como el acontecimiento más importante de su vida. Sus circunstancias personales facilitaron que se convirtiera a lo que él creía que era la filosofía de Schopenhauer, una visión profundamente pesimista de la condición humana. Mantendría su adhesión a Schopenhauer durante el resto de su vida, incluso cuando mejoró su fortuna. Una de las doctrinas de Schopenhauer era que la música ostentaba el papel supremo entre las artes. Afirmaba que la música es la expresión directa de la esencia del mundo, que es una voluntad ciega e impulsiva.

Su segunda fuente de inspiración fue la poetisa y escritora Mathilde Wesendonck, la mujer del comerciante de sedas Otto Wesendonck. Wagner conoció al matrimonio en Zúrich en 1852. Otto, un seguidor de la música del compositor, puso a su disposición una casa de campo en su finca. Durante el transcurso de los siguientes cinco años, el compositor se fue enamorando de la esposa de su patrón. Aunque parecía que Mathilde correspondía parte de sus sentimientos, esta no tuvo intención de poner en peligro su matrimonio. Sin embargo, la relación inspiró al compositor para dejar a un lado su obra sobre el ciclo del *Anillo* (que no retomaría hasta doce años más tarde) y comenzó a trabajar en *Tristán*, basada en la historia de amor artúrica entre Tristán e Isolda, basada en su historia de amor. Mientras planeaba la ópera, Wagner compuso los *Wesendonck Lieder*, cinco canciones (*lied*) para voz y piano que adaptaban poemas de Mathilde. Dos de estos arreglos fueron explícitamente subtitulados por el compositor como «estudios para Tristán e Isolda».

La carrera de Wagner tomó un giro inesperado en 1864, cuando el rey Luis II de Baviera invita al compositor a Múnich, estrenando su ópera en 1866

Óperas



Leitmotiv asociado con el héroe de la ópera de Wagner, *Sigfrido*. Esta notación musical muestra un tema en *fa* y en un compás de 6/8 en clave de sol.

Wagner, escritor prolífico en extremo, es autor de cientos de libros, poemas y artículos, así como una voluminosa correspondencia que abarca toda su vida. Sus obras literarias cubren una amplia temática, incluyendo política, filosofía y detallados análisis de sus óperas. Entre los ensayos destacan *Arte y revolución* (1849); *Ópera y drama* (1851), un ensayo sobre teoría operística; y *El judaísmo en la música* (1850) un polémico ensayo dirigido contra los judíos en general y contra Giacomo Meyerbeer en particular. También escribió varias obras autobiográficas, como *Mein Leben* (*Mi vida*, 1880).

Influencia en la música

Wagner inspiró a compositores a favor y en contra de su música como Anton Bruckner y Hugo Wolf o Gustav Mahler. Las revoluciones armónicas del siglo XX de Claude Debussy y Arnold Schönberg - modernismo tonal y atonal, respectivamente- se asocian a menudo a *Tristán* y *Parsifal*.

Ópera Tristán e Isolda

Tristán e Isolda, *Tistan und Isolde*, ópera en tres actos con música y libreto en alemán de Richard Wagner, basado en gran medida en el romance de Godofredo de Estrasburgo. Fue compuesta entre 1857 y 1859 y se estrenó en Múnich en 1865, bajo la batuta de Hans von Bülow. Wagner no la llamaba ópera sino *Eine Handlung*, que se traduce como «drama musical»; este término lo usó el dramaturgo español Calderón para sus dramas.

La composición de Wagner de *Tristán e Isolda* fue inspirada por la poesía de Mathilde Wesendonck y la filosofía de Arthur Schopenhauer. Reconocida ampliamente como una de las cumbres de su repertorio operístico, *Tristán* destaca por el uso avanzado de Wagner del cromatismo, la tonalidad, el color orquestal y suspensión armónica. El primer acorde de la ópera, llamado el «acorde de Tristán», se considera de gran importancia en el desarrollo de la armonía tonal.

La ópera fue muy influyente entre los compositores clásicos occidentales y proporcionó inspiración a compositores como Richard Strauss y Arnold Schoenberg, y consideran que establece las bases para la dirección de la música clásica en el siglo XX.

Dejó un gran impacto en los movimientos románticos en Alemania a mediados del siglo XIX. La historia de Tristán e Isolda es la quintaesencia del romance de la Edad Media y el Renacimiento. Existen varias versiones de la historia, la más temprana se remonta a mediados del siglo XII. La versión de Godofredo, parte de la rama "cortesana" de la leyenda, tuvo una enorme influencia en la literatura alemana posterior. Wagner escribió el libreto basándose en el romance de Godofredo de Estrasburgo, quien a su vez se basa en la leyenda medieval de Tristán, transmitida en francés por Thomas de Breteña. Los compositores románticos encontraron en los romances medievales una gran fuente de inspiración para los argumentos de sus óperas. Muchos críticos wagnerianos de la época consideraban que esta ópera representaba el cenit de la música occidental; por otro lado, otro grupo influyente de críticos, centrados alrededor de Eduard Hanslick, la tachaba de incomprensible.

Para octubre de 1857, Wagner había empezado el borrador de la composición del primer acto. En noviembre, sin embargo, musicó cinco poemas de Mathilde en lo que hoy se conoce como los "Wesendonck Lieder". Esto era algo inusual en Wagner, quien casi nunca puso música a textos ajenos, y que raramente se sentía inspirado por tema alguno que no fuera dramático. *"Estudios para Tristán e Isolda"*.

Tristán e Isolda sigue siendo una de las óperas más populares; en las estadísticas de Ópera base aparece la n.º 39 de las cien óperas más representadas en el período 2005-2010, siendo la 8.ª en Alemania y la cuarta de Wagner, después de *El holandés errante*, *El oro del Rin* y *La valquiria*.

Argumento:

Acto I "Von einem Kahn"

Isolda y su sirvienta Brangania se encuentran en el barco de Tristán, de camino a las tierras del Rey Marke en Cornualles, donde Isolda va a casarse con el Rey. La ópera comienza con la voz de un joven marinero cantando una canción sobre una salvaje doncella irlandesa, lo que Isolda interpreta como una burla hacia ella. En un arrebato de furia, Isolda desea que se levanten las olas y hundan el barco, matando a todos los tripulantes. Su ira va especialmente dirigida a Tristán, el caballero que la lleva hasta Marke. Isolda envía a Brangania a que llame a Tristán a su presencia, pero él rechaza la petición diciendo que su lugar está en el timón. El subalterno de Tristán, Kurwenal, responde más bruscamente y contesta que Isolda no está en posición de dar órdenes a Tristán, ya que su anterior prometido, Morold, fue asesinado por Tristán.

Brangania vuelve con Isolda para contarle lo ocurrido, e Isolda le cuenta cómo, tras la muerte de Morold, llevaron ante ella a un extranjero llamado Tantris que encontraron mortalmente herido a bordo de un bote y que ella lo había sanado usando sus poderes curativos. Entonces descubrió que Tantris era en realidad Tristán, el asesino de Morold, e intentó matarlo con una espada cuando estaba recostado indefenso ante ella. En ese momento Tristán no miró la espada que iba a acabar con su vida, sino directamente a los ojos de Isolda, lo que dejó a ésta sin capacidad para matar al caballero. Una vez restablecido, se permitió huir a Tristán, pero habría de volver para llevarse a Isolda para que se casara con su tío, el Rey Marke. Isolda, furiosa por la traición de Tristán, insiste en que tiene una bebida que redimirá de sus fechorías, y Brangania mira sorprendida que se refiere a un veneno letal.

En este momento Kurwenal aparece en la habitación de las mujeres diciendo que Tristán ha accedido a ver a Isolda. Cuando llega, Isolda le cuenta que sabía que él era Tantris y le perdonó la vida. Tristán acepta beber la poción, preparada por Brangania, aún sabiendo que probablemente acabe con su vida. Cuando Tristán bebe, Isolda le quita de las manos la poción y termina de beberse ella misma. Entonces, pensando cada cual que su vida está a punto de terminar, se declaran su amor incondicional. En ese momento, Kurwenal anuncia la inminente llegada a bordo del Rey Marke, mientras Brangania comprueba horrorizada cómo la poción que preparó no era veneno, sino una poción amorosa. En la cubierta los marineros saludan al Rey Marke.

Acto II "O sink hernieder"

Una partida de caza nocturna deja solas en el castillo del Rey Marke a Isolda y Brangania, quienes permanecen al lado de un brasero en llamas. Isolda cree varias veces que los cuernos de caza están suficientemente lejos como para permitirle apagar las llamas, señal que espera Tristán para acudir junto a ella. Brangania avisa a Isolda de que uno de los caballeros del Rey Marke, Melot, ha estado observando atentamente las miradas que se cruza con Tristán y sospecha del gran amor que se tienen. Isolda, sin embargo, considera a Melot como el amigo más fiel de Tristán y en un raptó de deseo apaga las llamas. Brangania se retira mientras Tristán llega junto a Isolda.

Los amantes, por fin solos y libres de las ataduras de la vida cortés, se declaran su mutua pasión. Tristán desprecia la realidad del día, ya que es falsa, irreal y los mantiene separados. Es únicamente durante la noche cuando ellos pueden estar verdaderamente juntos, y sólo durante la larga noche de la muerte podrán estar eternamente unidos. Brangania les avisa en repetidas ocasiones durante su encuentro de que la noche se está acabando, pero ellos la ignoran. Finalmente se hace de día y Melot lleva a Marke y sus hombres para encontrar a Tristán e Isolda uno en los brazos del otro. Esta imagen rompe el corazón de Marke, ya que no sólo ha sido traicionado por su sobrino Tristán, sino que el Rey se ha enamorado también de Isolda. Tristán pregunta a Isolda si ella está dispuesta a seguirle a la realidad de la noche y ella le contesta afirmativamente. Melot y Tristán luchan y en el momento decisivo, Tristán es herido de muerte por Melot.

Acto III "Liebestod"

Kurwenal ha llevado a Tristán a Kareol, su castillo en Bretaña. Un pastor toca una melodía triste y pregunta si Tristán está ya despierto. Kurwenal le contesta que sólo la llegada de Isolda podría salvar a Tristán. El pastor dice que estará atento y tocará una melodía alegre si ve llegar algún barco. Tristán se despierta y advierte que está otra vez en la falsa realidad del día, una vez más comido por un deseo inalcanzable, hasta que Kurwenal le cuenta que Isolda está de camino. Tristán se emociona y pregunta en repetidas ocasiones si hay algún barco a la vista, pero suena la melodía triste del pastor. Tristán recuerda que es la misma melodía que oyó cuando su padre y su madre murieron. Cuando oye al pastor tocar una melodía alegre, Tristán, en un raptó de deseo, arranca los vendajes de sus heridas. Cuando Isolda llega a su lado, Tristán muere con su nombre en los labios.

Isolda se derrumba a su lado cuando se anuncia la llegada de otra embarcación. Kurwenal ve a Melot, Marke y Brangania llegar y se lanza a luchar para vengar la muerte de Tristán, matando a Melot, pero

muriendo él mismo. Marke y Brangania finalmente alcanzan el lugar donde se encuentran Isolda y el cadáver de Tristán. Marke, llorando sobre el cuerpo de su más sincero amigo, explica que Brangania le había contado lo ocurrido con la poción de amor y que había venido no para separar a los amantes, sino para unirlos.

Isolda parece recobrarse pero, al describir su visión de Tristán, se transfigura y muere en uno de los pasajes más bellos de la literatura operística (se lo llama la «muerte de amor» o *Liebestod*) y también más difíciles porque la soprano debe llegar con suficiente energía después de cuatro horas de representación.

Personajes: *Tristán*, noble bretón, heredero de Marke; Isolda, princesa irlandesa prometida con Marke; Barangäne, doncella de Isolda; Kurwenal, criado de Tristán; Marke, rey de Cornualles; Melot, un cortesano, amigo de Tristán; un pastor; un piloto; un joven marinero; marineros, caballeros y nobles.

Tesitura: Tenor, soprano 1, soprano 2, barítono 1, bajo, tenor 2, barítono 2, tenor 3.

Estreno: 10 de junio de 1865. Director: Hans von Bülow.

Instrumentación: Tres flautas -III. doblando flautín-, 2 oboes y corno inglés, 2 clarinetes y clarinete bajo, 3 fagotes y contrafagot; Cuatro trompas, 3 trompetas, 3 trombones, tuba; Timbales, platillos y triángulo; Arpa; Cuerdas: 16 violines primeros, 16 violines segundos, 12 violas, 12 violonchelos y 8 contrabajos; En escenario: Corno inglés, 6 trompas, 3 trompetas y trombones.

ANÁLISIS DOCUMENTAL EN EL AULA: MÚSICA, ARTES PLÁSTICAS, MATEMÁTICAS...

EXPOSICIÓN: UNIVERSOS INFINITOS DE ESCHER. GRANADA, 2011-2012. LUGAR: ALHAMBRA, PALACIO DE CARLOS V Y PARQUE DE LAS CIENCIAS.

Maurits Cornelis Escher (Holanda, 1898- 1972). Estudia arquitectura, música, matemáticas..., decidiéndose profesionalmente por las artes gráficas. En sus viajes por Europa conoce España, en particular visita la Alhambra de Granada, impactado por ésta, copia numerosos motivos ornamentales que tendría una gran influencia en muchos de sus trabajos relacionados con la partición regular del plano y el uso de patrones que rellenan el espacio sin dejar ningún hueco. En Baarn, Países Bajos, en 1941 abandona los motivos paisajísticos como modelos y se centra en su propia mente, encontrando en ella una potente fuente de inspiración. Su obra expuesta en el museo Escher en La Haya -Holanda-. Se ha perdido gran parte de su trabajo, él mismo hizo destruir algunas de sus planchas originales. Como artista plástico visual Escher resulta difícil de clasificar, se han hecho múltiples interpretaciones de sus obras. ¿Tenía Escher grandes pretensiones y mensajes que transmitir?, o básicamente plasmaba lo que le gustaba, ¿basaba su trabajo en sentimientos?, o simplemente en situaciones, soluciones a problemas, juegos visuales, o en intuiciones y sueños en la noche, que pasaban por su imaginación. Reconocía que le interesaban las cosas que le pasaban por la cabeza y crear su “propio universo”. La crítica coincide examinando parte de su obra que una de sus principales características es la dualidad y la búsqueda del equilibrio, la utilización del blanco y del negro, la simetría, el infinito frente a lo limitado, el que todo objeto representado tenga su contrapunto.

El análisis de su obra tal y como definió B. Ernsts (1978), amigo personal permite clasificarlas básicamente en tres temas y diversas dimensiones o categorías: La estructura del espacio: incluyendo paisajes, compenetración de mundos y cuerpos matemáticos; La estructura de la superficie: metamorfosis, ciclos y aproximaciones al infinito; La proyección del espacio tridimensional en el plano: representación histórica tradicional, perspectiva y figuras imposibles. Las obras más conocidas de Escher son las figuras imposibles, seguidas de los ciclos, metamorfosis y directa o indirectamente, sus diversos trabajos sobre la estructura de la superficie y la partición regular del plano –patrones que rellenan el plano o teselado-. Entre sus muchas obras podemos enumerar: *Tres tintas* (1920); *Flor de pascua, madera, libro de ilustraciones* (1921); *Naturaleza muerta con espejo esférico* (1934); *Regular división del plano, serie de dibujos* (1936); *Metamorfosis II, madera* (1940), *Magic mirror, litografía* (1946).

Douglas Hofstadter (1945...), científico, filósofo y académico estadounidense. Profesor de ciencias cognitivas e informática en la Universidad de Michigan, además imparte clases de filosofía de la ciencia, literatura comparada y de psicología en la Universidad Bloomington de Indiana. Es además, políglota, entre ellos el Hindi. Se describe como un «pilingüe» -entendido en 3,14159... idiomas- y «olíglota» -hablante de pocos idiomas-. Entre sus intereses están la música, los temas de la mente, la creatividad, la conciencia, la autorreferencia, la traducción, y los juegos matemáticos. En sus obras anuda la lógica matemática, la biología, la psicología y la lingüística en torno al fenómeno de la autorreferencialidad. Ha publicado, en colaboración con Daniel Dennett, *The Mind I: Fantasies and Reflections on Self and Soul* (1981) y *Metamagical Themas* en 1985. En 2007 publicó *I am a strange loop, Yo soy un extraño bucle*, primera edición española, Barcelona (2008), profundizando en el concepto de «bucle extraño» que trató en su obra *Gödel, Escher, Bach. Un eterno y grácil bucle*. Turquets, 1979, 1987, aplicándolo al concepto del yo. El autor defiende la tesis de que el yo -la conciencia, el alma...- es una ilusión necesaria, un mito o una alucinación imprescindible, resultado de un complejo perceptivo tan sofisticado, la actividad de nuestro cerebro, que puede contemplarse a sí mismo. Además de usar ambigramas y otros muchos ejemplos de recurrencia y autorreferencia. *Un cerebro adulto alberga no sólo el bucle extraño que constituye la identidad de la persona asociada a ese cerebro, sino muchos patrones en forma de extraño bucle que son copias de baja resolución de los bucles extraños primarios que se alojan en otros cerebros* (Hofstadter, 2008).

Kurt Gödel (1906, República Checa – 1978, Estados Unidos), lógico, matemático y filósofo austriaco-estadounidense. Reconocido como uno de los más importantes lógicos de todos los tiempos, el trabajo de Gödel ha tenido un impacto inmenso en el pensamiento científico y filosófico del siglo XX. Al igual que otros pensadores como, Bertrand Russell y David Hilbert emplea la lógica y la teoría de conjuntos para comprender los fundamentos de la matemática. Estudió entre otras materias, la teoría de los colores de Goethe, crítica de Isaac Newton y la obra de E. Kant. En 1938 emigró a Estados Unidos trabajando como docente en el Instituto de Estudios Avanzados y en la universidad de Notre Dame. En 1940 publicó su obra *Consistencia del axioma de elección y de la hipótesis del continuo generalizada con los axiomas de la teoría de conjuntos*, la cual constituye un clásico de la matemática moderna. En dicho trabajo introdujo el universo construible, un modelo de la teoría de conjuntos en el cual los únicos conjuntos que existen son aquellos que pueden construirse a partir de conjuntos más simples. Hacia el final de la década de 1940 Gödel demostró la existencia de soluciones paradójicas a las ecuaciones de campo de la relatividad general de Albert Einstein. Estos "universos rotatorios" permitirían viajar en el tiempo y provocaron dudas en Einstein sobre su propia teoría. Sus soluciones se conocen como la

métrica de Gödel (o el Universo de Gödel). Los intereses de Gödel se tornaron hacia la filosofía y la física. Estudió y admiró las obras de Gottfried Leibniz, las Kant y a Edmund Husserl.

Isomorfismo. Concepto matemático. Del griego *iso-morfos*: Igual forma, pretende captar la idea de tener la misma estructura.

Dos estructuras matemáticas entre las que existe una relación de isomorfismo se llaman isomorfas.

P y Q se llaman *similares* entre sí.

Si $P = Q$ se dice que el isomorfismo es un **automorfismo**. Se puede demostrar que dado un conjunto bien ordenado el único automorfismo posible es la función identidad. Los isomorfismos en conjuntos linealmente ordenados.

En el siglo XX se ha precisado en matemáticas la noción intuitiva de estructura, siguiendo la concepción de Aristóteles de la materia y la forma, según la cual cada estructura es un conjunto X dotado de ciertas operaciones -como la suma o el producto- o de ciertas relaciones -como una ordenación- o ciertos subconjuntos -como en el caso de la topología-. En este caso, el conjunto X es la materia y las operaciones, relaciones en él definidas, son la forma. El descubrimiento de Platón de que la forma es lo que importa se recoge en matemáticas con el concepto de isomorfismo. Una aplicación $f: X \rightarrow Y$ entre dos conjuntos dotados del mismo tipo de estructura es un isomorfismo cuando cada elemento de Y proviene de un único elemento de X y f transforma las operaciones, relaciones, etc. que hay en X en las que hay en Y . Cuando entre dos estructuras hay un isomorfismo, ambas son indistinguibles, tienen las mismas propiedades, y cualquier enunciado es simultáneamente cierto o falso. Por eso en matemáticas las estructuras deben clasificarse *salvo isomorfismos*.

Características de los isomorfismos: El descubrimiento de un isomorfismo entre dos estructuras significa esencialmente que el estudio de cada una puede reducirse al de la otra, lo que nos da dos puntos de vista diferentes sobre cada cuestión y suele ser esencial en su adecuada comprensión. También significa una analogía como una forma de inferencia lógica basada en la asunción de que dos cosas son la misma en algunos aspectos, aquellos sobre los que está hecha la comparación. En ciencias sociales, un isomorfismo consiste en la aplicación de una ley análoga por no existir una específica o también la comparación de un sistema biológico con un sistema social, cuando se trata de definir la palabra "sistema". Lo es igualmente la imitación o copia de una estructura tribal en un hábitat con estructura urbana.

Los morfismos: Los isomorfismos de una estructura consigo misma se denominan automorfismos.

En general, en una categoría arbitraria, los isomorfismos se definen por ser los morfismos $f: X \rightarrow Y$ que admiten un morfismo inverso $h: Y \rightarrow X$, inverso tanto por la derecha como por la izquierda. Pueden no ser los morfismos biyectivos, como ya ocurre en el caso de los espacios topológicos.

Automorfismo. En matemáticas un automorfismo es un isomorfismo de un objeto matemático en sí mismo. Usualmente el conjunto de automorfismos de un objeto puede recibir una estructura de grupo con la con la operación de composición, tal grupo recibe el nombre de grupo de automorfismos y es, a grandes rasgos, el grupo de simetría del objeto.

Ejemplos: Si las estructuras son conjuntos, entonces los isomorfismos entre dos conjuntos X , Y son simplemente funciones biyectivas. Aquí los automorfismos son funciones biyectivas de X en X , es decir, permutaciones del conjunto.

La metamorfosis —del griego μετα- (meta), que indica *alteración*, y μορφή (morphè), *forma*— es un proceso por el cual un objeto o entidad cambia de forma; equivale, a grandes rasgos, a la raíz latina que ha dado *transformación* en las lenguas romances. Transformación-Metamorfosis: Cambio irreversible.

ANÁLISIS DOCUMENTAL EN EL AULA: DOCUMENTO DE ANÁLISIS Y DEBATE EN EL AULA.

ENTREVISTA A PIERRE BOULEZ POR JESÚS RUÍZ MANTILLA. DIARIO EL PAÍS, 19 JUN 2013

Pierre Boulez: *“A mí lo que me mueve es la transgresión”*

El compositor iconoclasta nos recibe en su casa de Alemania. El revolucionario de la música en el siglo XX rememora sus sonados enfrentamientos y conquistas, el francés, autor de obras como *“Le marteau sans maître”* o *“Pli selon pli”*.

Tras la catástrofe de la II Guerra Mundial, Europa quedó en ruinas. Morales y físicas. También el arte había fracasado. Era necesario construir un nuevo universo que describiera el caos, la orfandad de valores, el fracaso de la civilización. Eso hicieron músicos como Boulez, sus seguidores y sus contemporáneos, al abrigo crucial de una reunión que se dio en la ciudad alemana de Darmstadt, a principios de los cincuenta.

Debían imponerse con carácter y no valían medias tintas. De todos ellos, este francés fue el más explosivo, el más virulento, el más tajante, el más irredento, el más iconoclasta; el menos compasivo, el menos tolerante, el menos comprensivo, el menos diplomático, el menos condescendiente.

Debían inventar un nuevo mundo, un nuevo universo, y si bien muchos, en su generación o en las anteriores – Stravinski, Messiaen, Schoenberg, John Cage, entre otros–, marcaron por alguno u otro camino rupturas evidentes con lo anterior, no fueron suficientes para la ambición aniquiladora de Boulez y sufrieron su desprecio.

Polémico, airado, hoy muy respetado, controvertido, audaz, brillante e hiriente, Boulez repasa sus tiempos en su casa de Baden-Baden (Alemania), donde aún compone entre un mobiliario ultrarracionalista, rodeado del canto de los pájaros que tanto inspiraba a su maestro –aniquilado en su ultraexigencia–, Olivier Messiaen. Creador del célebre Ircam, que aún sigue dependiente del Centro Pompidou como un referente de la investigación musical en París, director de orquesta ya retirado, devoto de Mahler, de Wagner, recibe el 20 de junio el Premio Fronteras del Conocimiento, otorgado por la Fundación BBVA.

ENTREVISTA POR JESÚS RUÍZ MANTILLA.

PREGUNTA. ¿En qué anda?

R. Recapitulando y expandiendo mi música. En esa tensión vivo. Estoy componiendo mis Notations, las grandes, las largas. Resumiendo y mirando hacia delante. Me gustaría durar tanto como Elliott Carter, dos semanas antes de morir me escribió una carta bien extensa, sin ninguna falta de ortografía: la he guardado. Quisiera llegar hasta el final como él, en plenas facultades, a los 103 años.

“No tengo miedo a la muerte, pero sí a caer en un accidente de avión”

P. Pero le veo bien.

R. Me siento bien. Ochenta y ocho años...

P. Y peleando, soñando por hallar cosas nuevas.

R. Sí, soñando... Me estoy concentrando ahora en aspectos tecnológicos. Más allá de los instrumentos, queda muchísimo por descubrir acerca de lo que la tecnología puede aportar a la música. Me encantaría ir en la dirección de mi obra Intervals, en la que no se utilizó ningún instrumento tradicional. Buscar una mezcla infinita de colores. A mí lo que me mueve es la transgresión.

P. Ya veo.

R. Cuentas con un universo, y lo transgredes. Por otra parte, creas otro universo y vuelves a transgredirlo.

P. Confrontación y violencia.

R. Eso un poco menos ahora. Pero antes no.

R. Bueno, era el periodo. Crecí con la guerra, y cuando mis colegas y yo comenzábamos a crear, hacia los años cincuenta, no queríamos regresar a lo que se había hecho antes. Necesitábamos encontrar nuevos caminos. Habíamos presenciado el apocalipsis. La ciudad de Darmstadt fue muy importante. Yo llegué allí en 1952, cuando todavía no resultaba fácil para un francés pasar a Alemania. Era una ciudad destruida. Lo comprobábamos cada día y no resultaba posible reconstruir artificialmente el universo del pasado.

P. ¿Cómo vivió los días de la guerra?

Pierre Boulez (Montbrison, Francia, 1925) pronto demostró aptitud para el piano y las matemáticas. Descubrió la música atonal y, de la mano de su maestro, Olivier Messiaen, comenzó a adentrarse en terrenos radicales. Inventor del serialismo integral, es autor de obras como *Le marteau sans maître*, *Pliselon pli*, varias sonatas para piano, *Répons*, *Anthèmes*, y es un constante impulsor de la música electrónica...

En 1973 surge el Ircam junto al centro Pompidou, un lugar de estudio y experimentación de la música, que es referente en todo el mundo. Como director de orquesta ha conseguido hitos como sus apariciones en el Festival Bayreuth, consagrado a Richard Wagner. También en el Festival de Lucerna, la referencia mundial en música sinfónica, ha dirigido y se le han rendido homenajes como revolucionario musical.

R. Aislado... Era joven. Francia estaba dividida en dos partes, me trasladé de Lyon a París y conocí gente que me ayudó, pero me sentí muy encerrado, aunque curiosamente se hacía buena música. Los parisenses trataban de combatir esa falta de vida social y se organizaban muchos conciertos. El gran héroe era Honegger. No le podemos comparar con Stravinsky o Schoenberg, pero era un compositor decente. Después descubrí a Messiaen.

P. Pero les duró poco la amistad entre maestro y alumno aventajado.

R. Yo tenía 18 años y él había estado en un campo de prisioneros, en un stalag. No le trataron mal, incluso había conseguido que le sacaran y volver a dar clase de armonía en el conservatorio. Le consideraban un excéntrico. Nos entendimos rápido. Pero la luna de miel acabó pronto.

P. ¿Qué pasó? Habla usted de luna de miel, pero ya entonces Boulez mostraba un carácter terrible. Messiaen no fue su primera víctima: ahí quedan sus desplantes a Shostakóvich, a Stravinsky, a Schoenberg, a John Cage, al propio Messiaen...

R. Hombre, víctimas no. Pero sí. Mi gusto fue definiéndose pronto y para afianzar mi personalidad no podía aceptar según qué cosas.

P. ¿Cuáles?

R. Pues en el caso de Cage, por ejemplo, su teatralidad. Estaba pasada de moda. Ese punto dadá...

P. Siempre he dudado si el enfrentamiento que tuvo usted con John Cage se debió a motivos estéticos o por ver quién era el más salvaje.

R. Cuando yo le conocí no era ningún enfant terrible.

P. ¿Pero quizá usted se olió que acabaría siéndolo?

R. Bueno, me dio un pálpito, sí... Era muy majo, nos caíamos bien al principio, él traía los aires de América, muy importantes para nosotros. En música, en literatura, Faulkner, eran una luz. El cine, el arte...

P. ¿Hizo las paces con ellos?

R. Sí, hombre; bueno, al principio se impactaban con mi manera de comportarme, pero para qué disimular, para qué seguir en el fingimiento, en la impostura. Cuando yo les decía claramente lo que pensaba de su música, se desconcertaban, pero no era nada personal, sino el código de nuestra relación. Nada de mentiras. Messiaen fue el primero en entenderlo bien. Sabía que no era nada entre él y yo, al contrario. Con Stravinsky, lo mismo. Me lo advertía: "Entenderás y aprobarás lo que hago". Yo ni le contestaba. O le decía: "Demasiado tarde".

P. ¿Y ahora? ¿Lo tolera?

R. Noooo. Ese neoclasicismo que exploró, nada, no me interesa. Para mí, Stravinsky era un gran ilustrador. Cuando tenía un buen argumento, como La consagración de la primavera o cualquier ballet, lo acompañaba bien. Pero cuando carecía de historia y trataba de adentrarse en lo formal o lo abstracto, no conseguía nada, aunque diga lo contrario.

"El conservadurismo es inútil y viene de una vagancia injustificable"

P. ¿Es cierto que fue usted uno de los instigadores contra el homenaje que le hicieron en París a Stravinski como desagravio al escándalo que se montó cuando estrenó 'La consagración de la primavera'?

R. No; bueno, sí y no. Lo hicieron en el teatro de los Campos Elíseos hacia 1946. Fue abucheado por los estudiantes de Messiaen. Pero yo no estaba ese día. Me ganaba la vida con un grupo barroco y tuve actuación.

P. Si hubiese estado, ¿habría abucheado?

R. ¡Claro, desde luego! Eso era divertido. Pero abuchear no es escandaloso, se trata sencillamente de emitir una opinión. Debería ser algo normal, así me lo parece; cuando a la gente no le guste lo que haces, tiene todo el derecho a mostrar su opinión. Y yo debo aceptarlo.

P. Pero es que hasta usted se ha llegado a hartar de sí mismo. Incluso ha llegado a rechazar lo que para muchos resulta una aportación suya crucial a la historia de la música, el serialismo integral. ¿Qué pasó?

R. Que me pareció completamente inútil. Siempre me dirijo hacia la libertad total, la invención total, y quienes me seguían en ese sentido al principio dejaron de hacerlo.

P. ¿Y esa persecución de la completa abstracción también le pesó?

R. Lo abstracto construye la realidad. No me interesa la abstracción por sí misma, sino porque nos ayuda a comprender la realidad, sobre todo la realidad interior de las cosas.

P. Como admirador de Wagner y Mahler, ¿qué aportaron ellos a la modernidad? ¿Abstracción o fantasía?

R. Mahler quiso extender los límites de la sinfonía hasta su desaparición. O contar grandes novelas, como si fueran obras de Balzac, de Joyce o de Thomas Mann. Con esa idea los arma y los destruye al tiempo.

"Lamento que la dirección y la gestión me quitaran tiempo para crear"

P. ¿Y Wagner?

R. Ahhhh... Ahí comienza la destrucción.

P. ¿Por eso le atrae?

R. Exacto. Arma la gran música a base de pequeñas partículas. Continuidad y discontinuidad, esa es su gran aportación.

P. Así como en Wagner y Mahler apreciamos el interés por la forma y la idea para transmitir sentimiento, a los de su generación, el sentimiento, la emoción, les importa más bien poco. No hay ni rastro.

R. Sí los hay. Son nuevos sentimientos, no por el hecho de que usted no los descubra puede decirse que no estén ahí. ¿A qué llama sentimiento?

P. Pues...

R. No, no se esfuerce, no me interesa. Lo que comúnmente se define como sentimientos son hábitos que surgen porque estamos acostumbrados a reaccionar de determinada forma ante según cuáles. Son emociones que quedan en usted, no en la música. No identificarlos no es culpa de la música, si me permite decírselo, es culpa suya.

P. Quizá. Pero lo cierto es que gran parte de los artistas persiguen emociones universales.

R. No, cada uno persigue sus emociones, y a quienes escuchamos nos atraen más unos mundos que otros.

P. ¿Ya no dirige?

R. No. Y no lo echo de menos tampoco. La última vez que lo hice fue en el Festival de Lucerna y porque me lo pidieron. La vida para mí es componer; si en la época de la ocupación me hubiesen prohibido dirigir, no me habría importado, pero si me hubiesen prohibido crear, eso es distinto.

P. Pasados los años, ¿cree que el tiempo le ha dado la razón en cuanto a lo que ha aportado?

R. Me da igual, ese no es el problema, la cuestión es si yo estoy conforme. Tampoco podemos estar satisfechos con todo. Se hacen muchísimas cosas. No todo vale. Cada compositor se bate en duelo consigo mismo. Se reta a sí mismo y tiene que mostrarse en paz o en conflicto con lo que hace.

P. ¿Los jóvenes de hoy le entienden mejor?

R. Creo que sí, porque no tienen malos hábitos.

P. ¿Y no deberían matar al padre?

R. Por supuesto, acepto que me maten, pero es su problema.

P. ¿Ha sentido cerca al asesino?

R. No, pero puede que me haya despistado.

P. ¿Significará eso que son más conservadores que ustedes?

R. Supongo que no se enfrentan a los mismos problemas. Durante la guerra existía un tremendo control, y al acabar esta, nuestra música no se veía con buenos ojos, así que nos vimos obligados a combatir esa hostilidad. Tuvimos que mostrarnos duros, agresivos. Yo lo fui porque la situación, la sociedad, lo era. Mucho más que ahora. El último gran conflicto se dio en 1968, hoy no ha llegado a tanto.

P. ¿Pero llegará?

R. No sé; si vamos al sur de Europa, esa tensión es más dura. Podría darse de forma abrupta y sorprendernos, pero no sé. Soy cuidadoso con esos juicios, la demagogia es una tentación que debemos evitar. Sobre todo en cuestiones políticas, los aficionados a dar opiniones cada dos por tres en ese campo son lo peor del mundo. Para resolver y emitir juicios sobre lo que ocurre hoy en Europa no me siento preparado, la verdad. Yo sueño con una Europa federal en la que se hablen diferentes idiomas. Lo sigo soñando, ¿qué puedo hacer? El problema es que ahora, con los gastos incontrolados, nos obligan a elegir entre la ruina y la revolución.

P. ¿Siente oscuridad en su actual inspiración?

R. No hablo mucho de eso. Me encuentro muy centrado en la forma, no en la estética ni en el contenido. No lo puedo explicar; si lo hago, mato el misterio, y a mí me gusta mantenerlo vivo.

P. ¿Se arrepiente de algo?

R. Lamento que la dirección y la gestión me quitaran tiempo para crear. Pero en el balance creo que ha sido necesario lo que he hecho.

P. ¿Sigue odiando el conservadurismo a la hora de crear?

R. Sí, creo que no tiene sentido, es inútil, que viene de una falta de curiosidad, de falta de espíritu y de una vagancia injustificable. Hay que buscarse a uno mismo cada día. Quien renuncie a eso, que cobre una pensión, pero que no moleste ni haga daño.

P. ¿Cuáles son sus temores?

R. No tengo, es demasiado tarde para temer nada.

P. ¿Ni a la muerte?

R. La verdad es que no, por el momento. Puede que en un tiempo. Bueno, sí... No me gustaría morir en un accidente de avión. Para ser precisos, ese es el miedo que tengo.

ANÁLISIS DOCUMENTAL EN EL AULA: DOCUMENTO DE ANÁLISIS Y DEBATE EN EL AULA:
Controversias y descripciones de las polémicas declaraciones sobre el 11 S de
Stockhausen:

En una conferencia de prensa en Hamburgo, el 16 de septiembre de 2001, Stockhausen fue preguntado por un periodista sobre si los personajes de la obra *Licht* eran para él «figuras fuera de una historia cultural común» o si poseían «representación material». El compositor replicó: «Rezo diariamente a Miguel, no a Lucifer. He renunciado a él. Pero está demasiado presente, como en Nueva York recientemente». Otro periodista le preguntó sobre cómo le afectaban los recientes atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001, y qué visión tenía de esos sucesos en relación a la armonía de la humanidad representada en la obra *Hymnen*.

Bien, lo ocurrido es, por supuesto —deben entender correctamente esto— la más grande obra de arte jamás hecha. El hecho que los espíritus han realizado con un único acto es algo con lo que en música nunca podremos soñar. Esa gente practicó diez años duramente, fanáticamente para un concierto. Y entonces murieron. Y eso es la más grande obra de arte que existe en todo el cosmos. Ahora imagine que eso ha ocurrido aquí. Hay gente quienes están tan concentrados en esta única actuación, y entonces cinco mil personas son conducidas a la resurrección. En un momento. Yo no puedo realizar eso. Comparado con eso, no somos nada, como compositores [...] Esto es un crimen, por supuesto que lo sabéis, porque la gente no lo había acordado. Ellos no

venían a este concierto. Esto es obvio. Y nadie les había dicho: «tú puedes ser asesinado en el proceso». (Karlheinz Stockhausen)

En un posterior mensaje, afirmó que la prensa había publicado un «falso y difamatorio reportaje» sobre sus comentarios y aclaró lo que sigue: En la conferencia de prensa en Hamburgo, fui preguntado si Miguel, Eva y Lucifer eran figuras históricas del pasado y yo contesté que ellos existen ahora, por ejemplo, Lucifer en Nueva York. En mi obra yo he definido a Lucifer como el espíritu cósmico de la rebelión, de la anarquía. Él usa su alto grado de inteligencia para destruir la creación. Él no sabe amar. Después de algunas preguntas sobre los sucesos en América, dije que como plan parece ser la mayor obra de arte de Lucifer. Por supuesto, usé la expresión «obra de arte» para describir el trabajo de destrucción personificado en Lucifer. En el contexto de mis demás comentarios esto era inequívoco.

Mensaje del profesor Karlheinz Stockhausen. Como resultado de la reacción a los comentarios de Stockhausen, un festival de cuatro días sobre su obra en Hamburgo fue cancelado. Además su hija pianista anunció a la prensa que no volvería a actuar con el apellido Stockhausen.

DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO: LA ENSEÑANZA MUSICAL EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES Y SUPERIORES DE MÚSICA

Con este cuestionario se pretende un sondeo para ver cómo está considerada la educación musical en los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música en la actualidad (ecosistema, Hawley, 1991:129), evaluado desde diferentes perspectivas en las siguientes dimensiones:

Dimensión 1: Liderazgo y Equipo Directivo; Dimensión 2: Organización y Planificación Académica; Dimensión 3: Currículum-Metodología ; Dimensión 4: Acción tutorial-Atención a la diversidad ; Dimensión 5: Clima de aula; Dimensión 6: Participación del alumnado y las familias; Dimensión 7: Evolución de las enseñanzas musicales en los Conservatorios Superiores y Profesionales de Música; Dimensión 8: El contexto geográfico-histórico de las enseñanzas musicales en los Conservatorios de Música.

Incluimos estas dimensiones con sus correspondientes ítems porque entendemos que pueden darnos una primera visión real de la situación de las enseñanzas musicales en los Conservatorios.

Funciones: Medición de aspectos complejos, identificación de dirección o sentido de respuesta, simplificación de las preguntas para medir aspectos complejos.

Aspectos principales: condicionante del tipo de información a obtener y de su posterior tratamiento, simplicidad aparente de la formulación, necesidad de

adecuación entre escalas y objetivos, necesidad de comprobación de validez y fiabilidad.

Finalmente, los cuestionarios e instrumentos quedaron configurados para el proceso de recogida de información.

VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LOS CUESTIONARIOS.

Se entiende por fiabilidad de un instrumento de medida de datos, la capacidad del mismo para ofrecer análogos resultados, cuando se aplica en diversas ocasiones y en condiciones semejantes (López-Barajas, 1988).

Método utilizado para medir la fiabilidad: Alfa de Cronbach

El resultado obtenido en la fiabilidad del cuestionario nos ha arrojado un coeficiente de 0'95, Alfa próxima a la unidad (1) que sería la correlación perfecta.

ALFA DE CRONBACH.

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	104	94,5
	Excluidos ^a	6	5,5
	Total	110	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,959	124

Como indica Fox (1987) a la hora de estimar respuestas, son aceptables las correlaciones a partir de 0,70 e incluso de 0,60. Nos da 0,959, muy próximo a la unidad (1).

CUESTIONARIO: LA ENSEÑANZA MUSICAL EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES Y SUPERIORES DE MÚSICA

VALORACIÓN DE LAS DIMENSIONES BÁSICAS:

0	1	2	3	4
No	Mal	Deficiente	Bien	Muy bien

Marque correctamente con una X

Si no tiene suficiente información sobre el enunciado o considera que no procede, marque

“NO=0”. Subdimensiones o ítems

SEXO: H____ M____ PROFESIÓN: _____ FECHA DE NACIMIENTO: _____

DIMENSIÓN 1. LIDERAZGO, EQUIPO DIRECTIVO Y PROFESORADO.

Pregunta D1.1. El liderazgo desempeñado desde la dirección de los Conservatorios de Música favorece la participación interactiva del centro con la comunidad en actividades musicales.

El 60'9% de los sujetos de la muestra asegura que el liderazgo desempeñado desde la dirección del centro favorece la participación interactiva de la comunidad, frente a un 29'1% que estima que favorece poco la participación. Un 8'2% sostiene que no es nada participativa. Un 1.8% no contesta.

Tabla de frecuencias D11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	9	8,2	8,2	8,2
	Mal	2	1,8	1,8	10,0
	Deficiente	30	27,3	27,3	37,3
	Bien	43	39,1	39,1	76,4
	Muy bien	24	21,8	21,8	98,2
	No contesta	2	1,8	1,8	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Para analizar los datos iremos agrupando las respuestas por intervalos. Las respuestas Bien y Muy bien constituirían uno; Mal y Deficiente formarían otro intervalo. La respuesta "No" se incluye en este segundo intervalo y, a veces, cuando el porcentaje es considerable se analiza aparte.

D11



Histograma

CUESTIONARIO SOBRE LA ENSEÑANZA MUSICAL EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES Y SUPERIORES DE MÚSICA

DIMENSIÓN 1. LIDERAZGO, EQUIPO DIRECTIVO Y PROFESORADO.

Pregunta D1.1. El liderazgo desempeñado desde la dirección de los Conservatorios de Música favorece la participación interactiva del centro con la comunidad en actividades musicales.

El 60'9% de los sujetos de la muestra asegura que el liderazgo desempeñado desde la dirección del centro favorece la participación interactiva de la comunidad, frente a un 29'1% que estima que favorece poco la participación. Un 8'2% sostiene que no es nada participativa. Un 1.8% no contesta.

Pregunta D1.2. El Equipo Directivo favorece las relaciones y el clima de trabajo en el centro académico considerando los modelos de formación del profesorado en diferentes creencias y teorías: pedagogía crítica, escuela activa...

El 70'9% entiende que favorece mucho la relaciones y el clima de trabajo; por otra parte, un 27.4% entiende que lo hace mal o deficientemente. Un 1.8% no contesta.

D1.3. El Equipo Directivo fomenta la interdisciplinariedad de las Enseñanzas Musicales con diferentes especialidades del currículum: literatura, idiomas, dibujo, matemáticas, danza..., etc.

Un 19.1% de la muestra estima que no se favorece en absoluto la interdisciplinariedad en la Educación Artística. Un 33'6% entiende que se hace mal o deficiente y un 44'6% afirma que sí se fomenta la misma. El 2.7% de los sujetos no contesta.

D1.4. El Equipo Directivo promueve el asesoramiento pedagógico potenciando la didáctica y la innovación e investigación en educación musical.

El 60'9% entiende que dicha tarea se hace muy bien o bien, lo que pone de manifiesto que si bien el equipo directivo desarrolla dicha tarea sería deseable insistir más en la misma para mejorar lo que ya es bueno y transformarlo en óptimo. Un 38'2 entiende que dicha tarea no se realiza o se realiza mal, por lo tanto, siempre puede ser mejorada.

D1.5. El Equipo Directivo facilita actividades como estrategias educativas in-extraescolares e identifica espacios y situaciones donde se producen las mismas.

Un 71.8% entiende que dentro de las posibilidades de los órganos de gobierno del centro se facilitan las estrategias educativas intra escolares; no así las extraescolares, que sólo es contestada afirmativamente por un 20%. Para un 7.2% se hace mal o no se hace.

D1.6. El Equipo Directivo impulsa la colaboración con las familias de los estudiantes, instituciones, organismos públicos y privados para la mejora de la Educación Musical.

Hemos que destacar que el 50.9% de los sujetos de la muestra entiende que no se impulsa dicha colaboración con las familias ni con otros organismos públicos o privados o se hace de forma deficiente. Sólo un 17'3 % sostiene que esta tarea se hace de manera muy satisfactoria y un 28.2% que lo hace bien. El 3.6% no contesta.

D1.7. La Jefatura de Estudios elabora los horarios del alumnado/profesorado de acuerdo con criterios pedagógicos recogidos en el currículum que facilitan la Educación Musical.

Un 56.4% asegura que los horarios son elaborados por la Jefatura de Estudios con criterios pedagógicos de modo que facilitan la Educación Musical. Un 29.1% responde que se hace mal o de manera deficiente. El 14.5% no contesta.

D1.8. En el contexto académico, ¿qué grado de experiencia has tenido con respecto a una dirección abierta y flexible en el centro?

El 50% de los sujetos contesta que es autoritaria frente al 30% que la considera participativa, aunque deficiente. Un 20% no contesta.

D1.9. La formación en música y multiculturalidad que has recibido ha sido favorecida y potenciada por una gran información y proyectos de innovación liderados por el equipo directivo.

Es destacado indicar que un 74.5% no ha recibido una gran información, por lo que no contesta, mientras un 18'2% afirma que la formación recibida ha sido favorecida y potenciada por proyectos de innovación, sin una experiencia gratificante, aunque resaltando sentirse ayudados por la Dirección, permitiéndoles participar y recibir información. Por otra parte, un 7'3% narra una mala experiencia.

D1.9. La formación en música y multiculturalidad que has recibido ha sido favorecida y potenciada por una gran información y proyectos de innovación liderados por el equipo directivo.

Es destacado indicar que un 74.5% no ha recibido una gran información, por lo que no contesta, mientras un 18'2% afirma que la formación recibida ha sido favorecida y potenciada por proyectos de innovación, sin una experiencia gratificante, aunque resaltando sentirse ayudados por la Dirección, permitiéndoles participar y recibir información. Por otra parte, un 7'3% narra una mala experiencia.

Tabla de frecuencia **D19 Abierta**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mayor respeto e información	20	18,2	18,2	18,2
	Sin experiencia gratificante	8	7,3	7,3	25,5
	No contesta	82	74,5	74,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

D19

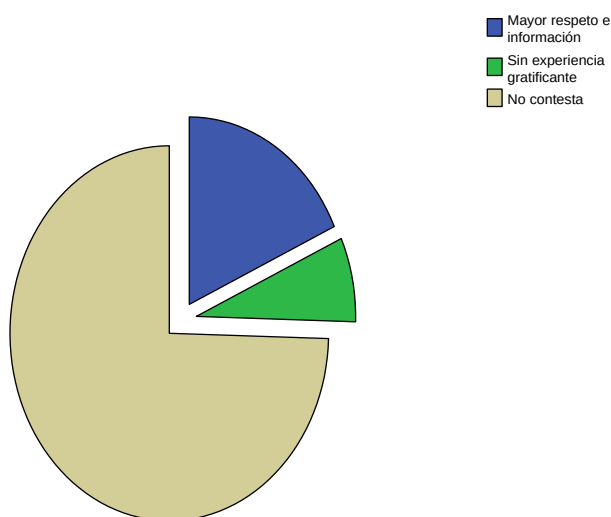


Diagrama de sectores

Estadísticos Dimensión 1

		D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17
N	Válidos	110	110	110	110	110	110	110
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
	Media	2,70	2,93	2,20	2,60	2,99	2,23	2,54
	Mediana	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00
	Moda	3	3	3	3	3	3	3
	Desv. típ.	1,138	,965	1,413	1,110	1,009	1,482	1,629
	Varianza	1,294	,930	1,996	1,233	1,018	2,196	2,655
	Mínimo	0	0	0	0	0	0	0
	Máximo	5	5	5	5	5	5	5

DIMENSIÓN 1: LIDERAZGO Y EQUIPO DIRECTIVO. SÍNTESIS DE LA INTERPRETACIÓN GLOBAL DE LA DIMENSIÓN

La interpretación de la dimensión es la síntesis de las variables que definen la misma. Las variables que obtienen respuestas más altas son la D1.1 (60.9%), D1.2 (70.9%), D1.4 (61%) y D1.5 (72%); las variables que alcanzan resultados más bajos son la D1.3, D1.6, D1.7 y D1.9.

Con los resultados obtenidos, podemos afirmar que el liderazgo dentro de los órganos de gobierno de los centros educativos de la muestra es participativo y favorece las relaciones y el clima de trabajo, potenciando la educación musical y artística del alumnado. El liderazgo estudiado facilita la convivencia en el centro, impulsa la colaboración con las familias, sin embargo, debe mejorar la innovación artística y realizar acciones que fomenten el desarrollo de programas de investigación y formación del profesorado.

DIMENSIONES: 1..., 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8...

DIMENSIÓN 8. CONTEXTO GEOGRÁFICO HISTÓRICO EN LAS ENSEÑANZAS MUSICALES. SÍNTESIS DE LA INTERPRETACIÓN GLOBAL DE LA DIMENSIÓN

Las variables que alcanzan un porcentaje de respuesta más alto son la D86 (62%), D818 (737%), D819 (67.3%), D820 (60).

Las que obtienen resultados más bajos o negativos, esto es, que no nos permiten afirmar que se cumplen en su totalidad los objetivos de investigación son la D82 (62.7%), D87 (60%).

De acuerdo con lo anterior: Encontramos una incoherencia entre los intereses de los sujetos y el espacio utilizado en las aulas de enseñanza artística musical

La educación artística musical sólo ha considerado parcialmente el arte desde una perspectiva global incluyendo la cultura, el ambiente y las diferencias individuales y multiculturales.

El medio en el que se desenvuelve el profesorado y el alumnado ha favorecido el desarrollo de las enseñanzas musicales.