

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

FACULTAD DE BELLAS ARTES

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

**INCORPORACIÓN DE RECURSOS METODOLÓGICOS PARA LA
MUSICALIZACIÓN A NIVEL DE LA LICENCIATURA EN BELLAS ARTES
CON ESPECIALIZACIÓN EN MÚSICA DE LA FACULTAD DE BELLAS
ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**

ÁNGEL ANTONIO SANGUILLÉN VERGARA

**TESIS PRESENTADA COMO UNO DE LOS REQUISITOS PARA OPTAR AL
GRADO DE MAGÍSTER EN MÚSICA**

PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ

2001

INDICE

	Página
SUMARIO	5
INTRODUCCIÓN	9
PRIMER CAPITULO	
MÉTODO ORFF	15
1. HISTORIA DEL SCHULWERK	26
1.1. Primera fase	
1.2. Segunda fase	
2. DEFINICIÓN DEL MÉTODO ORFF	33
2.1. Duración	
3. DESCRIPCIÓN DEL SCHULWERK	34
3.1. Música elemental	
3.2. Los recursos	
3.3. El contenido musical y los materiales publicados	
3.4. Medios para el aprendizaje	46
3.4.1 El lenguaje	
3.4.2 El movimiento	
3.4.3 El canto	
3.4.4 Tocando los instrumentos	
3.5 El proceso de aprendizaje	49
3.5.1. Exploración	
3.5.2. Imitación	
3.5.3. Improvisación	
3.5.4. Creatividad	

3.6.	La importancia de la creatividad	
3.7.	La fuente del saber	
3.8.	El papel del profesor	
3.9.	El propósito del Orff-Schulwerk	
4.	ADAPTACIÓN DEL MODELO SCHULWERK A OTRAS CULTURAS	57
4.1.	Los problemas para introducir el método	
4.2.	El entrenamiento en el Instituto Orff	
4.3.	La interacción entre el Profesor y el Alumno	
4.4.	El diálogo intercultural	
4.5.	Guía para la adaptación del Schulwerk a otras culturas	63
4.5.1.	El lenguaje	
4.5.2.	El movimiento	
4.5.3.	El canto	
4.5.4.	Uso de los instrumentos	
4.5.5.	El desarrollo tonal	
4.5.6.	La improvisación	
5.	ESEÑANDO TEORÍA BÁSICA Y HABILIDADES AUDITIVAS UTILIZANDO EL INSTRUMENTAL ORFF <i>POR STEVE AIELO</i>	74
6.	A LA MEMORIA DE CARL ORFF (1895-1982)	80
 SEGUNDO CAPÍTULO		
	MÉTODO WILLEMS	89
1.	CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DEL MÉTODO WILLEMS	91
2.	LA CLASE DE INICIACIÓN MUSICAL	93
a.	La canción	
b.	El desarrollo de la audición	

b. Vida rítmica	
c. Movimientos naturales del cuerpo	
d. Vocabulario musical	
2.1. La canción	94
2.1.1. Maneras de trabajar la canción	
2.2. El ritmo	98
2.2.1. Pasos para el desarrollo del ritmo	
2.3. La audición	100
2.3.1. El oído relativo y absoluto	
2.4. El movimiento corporal	106
2.5. La escala	107
2.6. Los intervalos	110
2.7. Lectura y escritura musical	113
2.7.1. Lectura por relatividad	
2.7.2. Lectura y escritura absoluta	
2.7.3. Lectura y escritura rítmica	
3. RESUMEN	122
TERCER CAPÍTULO	
METODO SUZUKI	125
1. MOTIVANDO A LOS NIÑOS PARA EL DESARROLLO DE SU POTENCIAL	138
2. EL MOVIMIENTO SUZUKI EN AMÉRICA Y LA IDEOLOGÍA ORIENTAL ESPARCIDA HACIA OCCIDENTE	140
3. EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL TALENTO EN JAPÓN Y EL INICIO DEL MOVIMIENTO SUZUKI EN AMÉRICA	142

- a. Los niños felices de Japón
- b. Escucha y toca
- c. Otras dificultades
- d. Los niños hablan su Lengua Materna
- e. Los cinco elementos del Lenguaje Materno
- f. Los Padres
- g. Los niños absorben su ambiente
- h. Un simple comienzo
- i. La repetición conduce al triunfo
- j. Primero aprendes a hablar
- k. Premiación en vez de punición
- l. Un gran propósito
- m. Experimentos en la escuelas primarias

4. SUZUKI EN EL ORIENTE	153
4.1 ¿Cuánto de esto es una novela?	
4.2 La respuesta inicial en Occidente	
4.3 Escepticismo	
4.4 El deceso en Japón	
4.5 Triunfo en América	
4.6 Los japoneses fueron mal aceptados	
4.7 Todos somos iguales	
CONCLUSIÓN	161
RECOMENDACIONES	163
BIBLIOGRAFÍA	164
ANEXO	167

SUMARIO

Los objetivos de este trabajo fueron (1) investigar en literatura especializada, internet y con los centros internacionales específicos que se dedican a la aplicación de los recursos metodológicos para la musicalización, tomando en cuenta los Métodos Orff, Suzuki y Willems, (2) hacer la recomendación, con fines futuros, para la incorporación de recursos metodológicos en una asignatura que complemente el plan de estudios de la Licenciatura en Bellas Artes con Especialización en Música, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá.

Se observó que en estas tres metodologías se hace referencia al ser como un todo, y la aplicación de las mismas debe darse en función del desarrollo humano y no haciendo comparaciones cognoscitivas del aprendizaje musical. Esto se da como una actividad intuitiva sobre lo visto, oído y del propio quehacer musical, teniendo el auxilio de los medios visuales, táctiles y cinéticos sin el conocimiento de una teoría musical previa, introduciendo al sujeto en la práctica musical inmediata, incluyendo la ejecución instrumental desde el inicio junto a la actividad de reproducción y creatividad que se genera de las variaciones sobre estructuras asumidas e investigaciones del propio material, dando como consecuencia la forma musical.

Los métodos expuestos no obtienen de una misma forma el alcance de las operaciones mentales consecuentes de la praxis musical, como los aspectos cognitivos, memorísticos, de creatividad, elementos estructurados o por estructurar, fuentes de sonido, géneros musicales, etc. En cuanto a la aplicación de los recursos metodológicos en una asignatura, se comprueba que los tres dan oportunidades variables para la investigación, creatividad e implementación de recursos basados en la propia cultura.

Concluimos en que no hay incompatibilidad entre el plan de estudios estructurado por la Facultad de Bellas Artes y la propuesta de inclusión de una asignatura que haga

referencia a la incorporación de los recursos metodológicos para la musicalización en la carrera de Licenciatura en Bellas Artes con Especialización en Música. Por eso recomendamos que la misma puede darse desde el segundo hasta el cuarto año de estudios, en forma semestral, dividiendo cada una de estas tres metodologías por año

ABSTRACT

The objectives of this work were (1) to research technical literature, internet as well as the international specific centers that aims at applying the methodological resources for the music on the basis of the methods known as Orff, Suzuki and Willems, (2) to recommend, for the future, the incorporation of the methodological resources of subject that may complement the plan of studies of the Licentiate of Arts with specialization in Music for the Faculty of Arts of the University of Panama

In these three methodologies, we observed the reference made to the beings as a Whole, and the application of these must be made on the basis of the human development, but not the basis of cognitive comparison of musical learning, which takes place as an intuitive activity of the routinely music with the help of the visual, tactile and kinetic means and without the knowledge of a previous music theory, and introducing the person to immediate practical music with the inclusion of the instrumental performance from the very beginning along with the reproduction activity and the creativity generated from the variations of assimilated structures and the investigations on the material which result in the musical form.

The methods stated do not obtain in the same way the status of the mental operation of the mental praxis such as the cognitive aspects, the memory aspects, the aspects of creativity, the structural elements or those to be designed, the sources of sound, the musical genres, and so forth. Regarding the application of the methodological resources in a course, it can be stated that the three of them provide several opportunities for the research, the

creativity and implementation of the resources based on culture

To conclude, it can be stated that there is no incompatibility between the plan of studies designed by the Faculty of Arts and the proposal of including a course that makes reference to the incorporation of the methodological resources for the music in the career of Licentiate in Music, this the reason, we suggest that this course may start from the second to the fourth year of studies, as a term course, dividing thus each of these three methodologies per year

INTRODUCCIÓN.

Por la inexistencia de una asignatura que enfoque la aplicación de los diferentes recursos metodológicos en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Música en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá, lo que hoy exige la sociedad, presentamos este estudio globalizado, que le permitirá a los futuros Licenciados en Bellas Artes, con especialización en Música, reconocer la importancia que tiene la aplicación metodológica en su enseñanza. Y es muy posible que los convierta en artífices de la profesión y, a la vez, se haga fácil su comprensión por parte del educando, pues el estudio de la Música, como asignatura, no es tan difícil como se pretende presentar.

Por otra parte, si se llega a evitar que sea motivo de deserción, el personal idóneo en esta asignatura aumentará considerablemente, lo que repercutirá en beneficio del desarrollo sociocultural de nuestro país.

Por lo expuesto anteriormente, el marco conceptual se establece al incorporar los recursos metodológicos que deben usarse para la musicalización de la Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Música de la Universidad de Panamá, desarrollados en los siguientes aspectos:

El lenguaje de la música ha estado presente en la vida de los seres humanos y formando parte de su educación.

En las sociedades primitivas, la música y la danza expresaban los sentimientos de la comunidad, aunque no presentaban formas sofisticadas de expresión, la música representaba las manifestaciones intrínsecas y características de cada sociedad

En Occidente, los Griegos dieron un gran valor a la educación musical y los Romanos la difundieron. Así puede apreciarse en el siguiente texto

“En Grecia, la música era considerada un factor fundamental en la formación de ciudadanos, tanto como la filosofía y la matemática, su enseñanza comenzaba en la infancia (Santa Rosa, 1990, 13)”

En la Edad Media, en Europa, la enseñanza de la música se encontraba restringida a los Monasterios. Después se introdujo a las escuelas y grupos intelectuales, donde junto con la aritmética, geometría y astronomía, formaban el Quadrivium

Con Martín Lutero y la reforma del siglo XVI, la enseñanza de la música queda más accesible a los niños y jóvenes, como lo era en Grecia. “Lutero decía que la música gobierna al mundo y la compara al mismo nivel de la filosofía y otras ciencias en las Escuelas Públicas (Santa Rosa, 1990, 14)”

El siglo XVII nos ofrece dos tendencias para la enseñanza de la música, una racional y otra sensitiva. La primera que pregonaba la enseñanza de la teoría musical y la última decidida con la práctica de la música, para la cual el filósofo Jean Jacques Rousseau, en el XVIII, desarrolla una serie de ejercicios musicales, con el objetivo de difundir la

enseñanza de la música. Es a través de estos estudios que en el siglo XIX, en Francia, se le valoriza evolucionando con sus seguidores

La nueva escuela formada por los racionalistas del siglo XX Decroly, Montessori, Dalton y Parkhurst, defendían una educación basada en métodos activos que involucran una accesibilidad a todos y no solamente a los bien dotados. Los creadores de estos métodos otorgan un papel preponderante a la música dentro del sistema educativo y le dan importancia sublime al “ritmo” como elemento activo de la música, incentivando la creatividad y expresión. Para ellos “al igual que el arte, el ritmo musical es vida y forma” (Cedeño, 1997, 9)

Dentro del siglo XX, Emile Jaques Dalcroze, Carl Orff, Shinichi Suzuki, Soltan Kodaly, Maurice Martenot y el famoso pedagogo musical Edgar Willems, recuperaron la educación Musical del infante utilizando la actividad y la experiencia. Quienes la sintetizaron como “Un estudio del desarrollo musical que envuelve por necesidad la observación de las relaciones del ser humano al entrar en contacto con la música, el estudio por el cual la música consigue integrarse al ser íntimamente para que la vida adquiera significado, así como la observación de las etapas por las que pasa el proceso de la adquisición del conocimiento musical y las características de las formas en que el ser participa de la actividad humana” (Santa Rosa, 1990, 17)

Ya algunos pedagogos musicales de la segunda mitad del siglo XX son representados por George Self, Lilli Fiedemarm, Folke Rabe y Jean Bark

Las teorías psicológicas del desarrollo, ligado a los estudios de los musicólogos como Mursell, Teplou y otros, concluyen con que las experiencias anteriores del niño (a seguir), la atención, memoria, percepción y principalmente su interacción con el mundo influyen grandemente sobre el aprendizaje de la música. Apreciamos algunas maneras de pensar al respecto

“En principio, todo concepto deberá ser precedido y apoyado en la práctica y manejo activo del sonido, el descubrir del ambiente sonoro, el invento y construcción de los instrumentos, el uso sin preconcepción de los instrumentos musicales folclóricos, el descubrir y valorar el objeto sonoro. En la pedagogía como en el arte, lo constante es el movimiento, la búsqueda interna y el descubrir la realidad que nos rodea (De Gainza, 1988, 109-110)”

“No se puede enseñar nada a nadie es por eso que no le presto mucha atención a la Pedagogía. ¿Qué es un profesor? Un hombre que sabe que nada se puede enseñar. Hacer música es una actividad Psico-Física interior. Lo único que se puede hacer es mantener los procedimientos autodidácticos del niño en la buena senda, y reemplazarlos si es necesario (Howard, 1984, 63)”

Podemos decir que, en cuanto más se conozca sobre el desarrollo humano, mejor y más eficaz será el trabajo educativo en el campo de la Música.

“Educar musicalmente es proporcionar al ser humano una comprensión progresiva de la lengua musical, a través de experimentos y convivencia orientada”

(Santa Rosa, 1990, 6)

“Este es el desafío que debemos enfrentar como Educadores”

(Santa Rosa, 1990, 16)

Hemos escogido tres metodologías que serán nuestro marco de referencia para el desarrollo del proceso en la aplicación de las mismas. Pretendemos dar una visión global de los métodos, ofreciendo así una descripción generalizada de su filosofía y conclusiones a las cuales los mismos pretenden llegar, sin olvidar el elemento esencial para el desenvolvimiento del trabajo, que es sin vacilar, el ser humano. Punto en el cual las tres metodologías descritas a seguir tienen su epicentro en Carl Orff, Edgar Willems y Shinichi Suzuki, pedagogos musicales que sin duda alguna, han ofrecido, a través de sus métodos, contribuciones importantes para la enseñanza de la música sin restricciones, tomando en cuenta el desarrollo integral del ser humano como un todo y no como punto principal, la formación del músico, sino como elemento primordial para el desenvolvimiento de la persona, su conocimiento y más bien la sensibilidad que todo cuerpo debe poseer para distinguir su existencia intrínseca.

PRIMER CAPÍTULO

MÉTODO ORFF

Carl Orff, nacido en Munich, Alemania, en 1895, adquiere amplia experiencia, no solamente en el campo de la Música, sino también en el teatro y la danza. Sin embargo, después de la Primera Guerra Mundial, sus inquietudes lo llevaron a buscar nuevos horizontes. La educación musical parvularia, junto con Gunild Keetman, emprende una tarea didáctico --musical.

Para comprender la esencia del método creado por ellos, es necesario detenerse en dos aspectos motivadores de vital importancia para Orff que son:

- ◊ Nociones teóricas suministradas en la clase de música, olvidadas por completo, o se recuerdan siempre como una clase desagradable.
- ◊ El repertorio de canciones empleadas, en la mayoría de los casos, es música de adultos compuesta para niños, música que el niño utiliza porque le falta algo mejor.

Partiendo de esta realidad, se profundiza el estudio de la psicología infantil y basó su método en un principio ontogénico: "El individuo en su génesis y vida pasa rápida o brevemente por las mismas etapas del desarrollo de su especie. En consecuencia, la aptitud perceptiva (sensaciones) surge en el niño antes que lo elaborativo y expresivo (pensamiento y lenguaje). De este fundamento se derivan las características lúdicas y globales del Método Orff."

El punto de partida en él, como fue para el hombre primitivo, es el ritmo, que a su vez, es el elemento básico de la música. Diferente del Método Kodaly, que aborda el problema rítmico mediante el empleo de sílaba rítmica, Orff prefiere apelar al tesoro que el niño trae consigo al iniciar la educación musical: El Lenguaje hablado. Este lenguaje que proviene de sus propios intereses, resulta para el niño un atractivo inmediato y es también el mejor camino para llegar al lenguaje musical. De la simple palabra, pasando por la frase,

hasta llegar a la rima, y consecuentemente a la estrofa, se consigue la composición de cualquier combinación rítmica, aunque contenga anacrusas o medidas irregulares

Resulta fácil jugar, por ejemplo, con el pulso teniendo como base las palabras. Estas palabras y fórmulas rítmicas se transforman en percusión corporal, agregando movimiento de desplazamiento como andar, correr, saltar, etc. En la medida en que los objetivos se van cumpliendo satisfactoriamente, mediante estas actividades, se agregan, en orden de dificultades progresivas, los instrumentos musicales, de preferencia los de percusión.

Semejante al método Kodaly, Orff también recurre al intervalo de tercera (3ra) menor descendente con los sonidos Sol - Mi, como punto de partida a la aventura melódica y en forma análoga, cae agregando los demás sonidos hasta formar las dos escalas pentatónicas (mayor y menor), cuyo primitivismo es adecuado para manejar el repertorio infantil, tanto cantado como aplicado al instrumental Orff, (percusión). En los niveles más avanzados del aprendizaje se incluyen escalas heptafónicas y hasta el uso de una incipiente armonía basada primordialmente en notas pedales y ostinatos.

También en este método se le da importancia al aspecto creativo, base del concepto educativo musical de Carl Orff. Mediante él, cada niño encuentra su propia expresión, sea con motivos o frases musicales sin pretensión de permanecer como composición musical. En el concepto Orffiano, no se debe entender la creación como un fin, y sí como un medio en que el púrpulo se expresa vocal, corporal o instrumentalmente. Su extraordinario valor reside en la autenticidad que permite la realización personal de su mundo afectivo.

El origen de la creación musical fue una de las que movilizó a Carl Orff a elaborar un nuevo trabajo para la educación musical.

Surgiendo del auge del movimiento Dalcroziano, de él heredó el énfasis en el movimiento corporal como reacción a la excesiva teorización de la música. En la "Ghunther Schule", fundada por Orff en 1924 (Piazza - 1979), escuela famosa por las experiencias en danza, música y gimnasia rítmica, Orff desenvuelve actividades con

jóvenes Le preocupa, entonces, el no incluir la creación de la propia música que sirve al trabajo corporal y de su ejecución en instrumentos melódicos, ambas por el alumno Orff renueva, entonces, el trabajo con lo jóvenes, que pasan a danzar o que componen y tocan, o a improvisar melodías y ritmos para los movimientos que crean (Mark, 1978)

Siendo esta escuela destruida durante la II Guerra Mundial, Orff retoma, más tarde, la experiencia realizada y la aplica a los niños, iniciando, entonces, su trabajo al lado de Gunild Keetman (Mark, 1978)

En su propuesta, el papel del profesor es conducir a la reflexión sobre el quehacer, alentando para la cualidad de la elaboración colectiva, y tomando al alumno consciente de sus realizaciones musicales. Descripciones sobre la mecánica del hacer son substituidas por realizaciones seguidas donde se oye y se hace

Para Orff la música sólo existe cuando es cantada, tocada o bailada. La ejecución instrumental, incluyendo instrumentos de altura determinada, de percusión, vientos o cuerda, no debe ser vista en lo que se refiere a metodología, como una enseñanza tradicional del instrumento (con dominio de complejidad técnica y lectura de partitura), sino como una oportunidad de vivencia instrumental inmediata e intuitiva

Los objetivos de la propuesta de Orff, en resumen, son

- ◊ Favorecer la expresión espontánea del alumno por medio de la música, como experiencia lúdica, “jugando” con sonidos, ritmos, pies, manos y palabras
- ◊ Proporcionar vivencia musical integrada (palabras, canto, movimiento, instrumento) y afectiva, sin “contaminación” del adulto, respetando el mundo del niño y del adolescente
- ◊ Proporcionar la interrelación de los integrantes en la práctica musical en grupo, ya sea en el trabajo de creación como en el de interpretación
- ◊ Favorecer la vivencia musical que englobe la apreciación musical del propio hacer del grupo, culminando en la autoevaluación y en el creciente dominio de

habilidades (reproducir, inventar, interpretar, grafar y leer), con los elementos del lenguaje musical.

Orff propone un trabajo sobre “música elemental” que tiene que ver con el “arcaísmo inconsciente del niño”, con el “mundo sonoro primitivo”, según sus propias palabras traducidas por Graetzer (1972, 73, 71) en el prefacio de todos sus cuadernos (s/p)

En entrevista concedida a Reich en 1959 (Reich 1970), en la “Música Elemental” se destaca

- ◊ La participación “no como oyente” sino como participante
- ◊ Lo “pre-intelectual” (p 9)
- ◊ El Juego rítmico y sonoro de la palabra, desprovista de sentido
- ◊ El predominio de las formas rítmicas y melódicas
- ◊ La repetición de movimientos indefinidos como el ostrinato (o formas repetitivas como el rondó)
- ◊ Su relación “con el movimiento, la danza o el lenguaje” como una unidad (p 9)

Al proponer situaciones de experiencia, “sin contaminaciones”, Orff procura evitar el estereotipo, esto es, en los trabajos de creatividad, de ejemplos marcantes de otra música” conforme sus palabras, traducidas en el prólogo de la versión portuguesa de su obra (Martins, 1967, s/p) Por eso, Orff opta por trabajos sobre la escala pentatónica que, según él, “representa una etapa de desarrollo muy adecuada a la mentalidad infantil () dándonos posibilidades de “formas de expresión propias” El trabajo en la pentafonía facilita la integración del alumno a la música de inmediato, pese a la ausencia de condiciones de la construcción melódica presente en el encadenamiento armónico prioridad del sistema tonal Por esa razón Orff opta por el trabajo en base a fragmentos repetidos, de fácil memorización y dominio motriz

De hecho, Orff rescata la educación musical formal, el placer del juego sonoro y expresivo de la palabra, común en las experiencias infantiles informales que envuelven la expresión verbal.

Según investigaciones hechas por Chukovsky en diferentes culturas (Gardner, 1973), en la adquisición del habla, los niños incorporan en un juego rítmico - melódico, la cadencia de las construcciones verbales, la "entonación" del discurso, antes de dominar fenómenos aislados o frases con sentidos. Ruth Weir (Gardner, 1973) verificó, en sus estudios sistemáticos, que el monólogo del niño de dos años y medio se caracteriza por la repetición de palabras como una actividad exploratoria de placer, como el regreso constante de la estructura.

Con todo esto, el celo de Orff de preservar la educación del niño libre de las "contaminaciones" del mundo adulto, trae a consideración la separación entre el mundo sonoro que nos rodea y el mundo sonoro que la escuela le ofrece. Barbosa, (1973), considera una "actitud ingenua" la intención de ciertos educadores de ignorar la variedad de estímulos visuales y auditivos que llegan al individuo en la sociedad, queriendo "proteger a sus alumnos de la contaminación del arte del adulto y así preservar su inocencia estética y artística (p. 592). Reducir la experiencia musical a la práctica pentatónica, ignorando los demás patrones usados en la expresión musical de ese individuo, es sustituir el acondicionamiento a un tipo de patrón por otro.

La experiencia musical íntegra, una de las preocupaciones de Orff, es primordial en todos los volúmenes de todas sus obras pedagógicas, donde son previstas situaciones de experiencias sobre la forma de

1. Rimas, recitaciones donde son generadas las estructuras rítmicas y melódicas
2. Ejercicios rítmicos y melódicos, en el cuerpo e instrumentos, como eco, pregunta - respuesta y complementación.
3. Conjuntos instrumentales, como consecuencia de la integración de la elaboración anterior, recomendándose el uso de instrumentos tales como
 - 3.1. Xilófono

- 3 2 Metalófonos
- 3 3 Juegos de Campanas
- 3 4 Percusión variada (de madera y metal)
- 3 5 Flauta dulce
- 3 6 Juego de vasos y campanas de cristal
- 3 7 Instrumentos de cuerda

Para Orff, cualquier punto puede ser generador de la experiencia musical, fuente inagotable del trabajo rítmico y melódico, sea una canción, un texto, una acción, fragmento instrumental, un cuento (Piazza, 1979, Sanuy y Sarmiento, 1969), sobre todo se encuentra la palabra en rimas, juegos de palabras sueltas, en versos, proverbios, en onomatopeyas o palabras que imitan a través del sonido una cosa determinada, ej tic - tac, miau, etc, como fuente generadora del trabajo rítmico - melódico y de la construcción de la forma

Orff incluye, en su propuesta, los recursos musicales utilizados en la práctica popular y erudita (la voz hablada, los fenómenos, onomatopeyas, etc), dio abertura para la utilización de materiales no convencionales, como lo hace el Instituto Orff de Salzburgo, actualmente (Piazza, 1979) Este incluye, al lado del ritmo métrico, la experiencia con el ritmo libre, desde el inicio, evitando el desarrollo de la sensibilidad rítmica en una sola dirección. Se incentiva también el trabajo de melodías, de timbres y la creación de códigos no convencionales, en la medida en que le son útiles

Un trabajo puramente fonético es presentado por Piazza, como una muestra de lo que es hecho en el instituto Orff de Salzburgo (cuadro 1)

Otro ejemplo es el trabajo sobre la voz con inflexiones que van del registro agudo al grave, variando también la intensidad como se ve en el cuadro 2

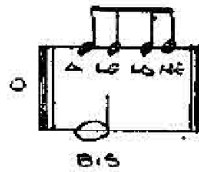
CUADRO N° 1

DE CABEZA
SORDO
OFÓNICO
DE LA CABEZA A LA GARGANTA

2
SCCCCC P' P' P'
bl br bt bl
C' K' K' K' TADA C' K' K' K' TADA
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

CUADRO N° 2

AN DON AN DON
TI KE TAN



AGUDO
GRAVE
AGUDÍSIMO
REGISTRADO
CONTROL
GRAVE
BIS

La obra de Orff, conocida como “Orff - Schulerwerk Musik Fur Kinder”, es trabajada mundialmente, siendo traducida a varios idiomas. Orff no se propuso escribir un método (Martins, 1967, Piazza, 1979). Su trabajo ofrece un repertorio musical que debe servir de base para una constante improvisación. Cada versión, por lo tanto, exige una reconstrucción de la propuesta sobre materiales específicos (folklóricos) de cada realidad cultural, normas de trabajo no sustituidas por el énfasis en las realizaciones e ideas en cada realidad profesor - alumno. En la versión española, por ejemplo (Sanuy y Sarmiento, 1969), se encuentra un trabajo de ostinatos basado en ritmos populares españoles. Orff, citado por Piazza (1979), dice que su obra nunca tiene fin: está “siempre en desarrollo y en estado de realizarse” (p. 9).

La obra escolar de Orff “Música para niños” -Orff- Schulerwerk Musik Fur Kinder” (versión original alemana), consta de cinco volúmenes publicados entre 1950 y 1954, organizados en función de los contenidos trabajados a saber:

- 1 Pentatónico
- 2 Heptafonías, armonías correspondientes a los I, II y VI grados
- 3 Dominantes del modo mayor
- 4 Modos menores antiguos
- 5 Dominantes del modo menor

El volumen 1, en la versión latinoamericana, se presenta dividiéndose en cuatro ciclos (cuatro cuadernos), concebidos así:

- 1 Preparatorio (para niños o jóvenes sin conocimiento de la escritura musical)
- 2 Intermedio (para la introducción a la escritura)
- 3 Avanzado (con abundante material para la práctica y el perfeccionamiento técnico)
- 4 Superior (con partituras más elaboradas y completas)

En este trabajo se optó por abordar la propuesta Orff en cinco momentos distribuidos en una escala de 1 a 10, considerando los cinco volúmenes de su obra, por ser las etapas establecidas por su autor.

La práctica musical es concebida por Orff como una actividad grupal y nunca como algo individual.

En la propuesta de Orff, oír (conciencia auditiva) y reproducir (ejercicio de eco, por ejemplo) son, como en el Método Dalcroze, condiciones básicas para el desarrollo del sentido de la forma musical y consecuentemente de la creatividad.

La evaluación está presente desde los primeros trabajos, donde la cualidad sonora de la ejecución es perseguida.

La enseñanza y ejecución de piezas por audición, sin partitura, es mantenida en todas las etapas, siempre y cuando se dominen los códigos de la lectura y escritura musicales, pues son grandes las ventajas que esta práctica trae para el desarrollo de la memoria y sensibilidades musicales. La escritura se justifica, según Orff -citado en el prólogo de Martins (1967, s/p), "para escribir las propias experiencias". Debe ser incluido después del trabajo de "conciencia del ritmo y compases", según el comentario de Graetzer (1972). Orff va hacia la improvisación y fantasía, por eso se asocia esta propuesta con la de Kodaly que se detiene en el desarrollo de la notación y la lectura. En cuanto Orff enfatiza la emoción e intuición, Kodaly destaca la dimensión racional de la experiencia musical y los símbolos gráficos.

Según Piazza (1979), el Instituto Orff de Salzburgo actualmente introduce la creación de códigos a lo largo de toda experiencia musical, siempre y cuando este procedimiento responda a la necesidad gráfica que la escritura convencional no pueda sustituir.

El uso de materiales ya estructurados sirve, en Orff, como base para la creatividad y variaciones. Al lado de ellos está la creación de estructuras rítmicas y melódicas, a partir del juego con la palabra. Fluencia y flexibilidad son solicitadas en la creación de respuestas rítmicas y melódicas a modelos presentados por el profesor o por un alumno. Tales modelos representan las formas de organizar el lenguaje y, por lo tanto, imponen condiciones para la elaboración de respuestas, siendo éstas dirigidas por reglas impuestas desde afuera.

Los ejercicios presentados en la versión original española de Orff - Schulwerk (Sanuy y Sarmiento, 1969, 69), ilustran lo que fue dicho anteriormente. Constituyen ejercicios de formación de frases donde la respuesta está condicionada a la métrica de la pregunta (cuadro 3)

CUADRO N° 3



En el ejemplo a seguir (Cuadro 4) de la versión latinoamericana de Orff - Schulwerk (Graetzer, I, 1973, 35), se observa la flexibilidad de las respuestas apenas con cinco notas, en el ámbito modal, donde la nota la, como la nota mi o re, pueden ser las notas finales

CUADRO N° 4



de los dedos, al igual que las construcciones que se dan a través del material tímbrico, como el ejemplo dado por Piazzola que retrata experiencias desarrolladas en el Instituto Orff de Salzburgo

Para permitir una creatividad musical más libre de las condiciones del lenguaje musical, Orff propone el inicio de la experiencia musical a través del Sistema Modal, teniendo en cuenta que debe llegarse a la práctica en el ámbito de la tonalidad. Según Piazzola (1979), el Instituto Orff de Salzburgo, en su práctica actual, incluye la organización de alturas dentro de una visión contemporánea

1. HISTORIA DEL SCHULWERK

1.1. Primera fase

En Europa, los años subsiguientes a la Primera Guerra Mundial fueron interesantes para las nuevas formas de la expresividad en la danza. La “nueva danza Alemana”, desarrollada por Mary Wigman, fue conocida en todo el mundo e influyó en el pensamiento de Orff (Orff, 1976, 8). Los iniciadores de ese nuevo estilo estuvieron interesados en lo elemental y orgánico que nace del movimiento natural del cuerpo, de preferencia, elementos escogidos, combinados con una música concebida para eso. En 1924, Orff comenzó a colaborar con Dorothee Gunther, una escritora y artista, quien soñaba en establecer una escuela de danza para la vida. Orff tenía un interés parecido, al desarrollar la música “elemental,” y juntos fundaron la Güntherschule” para integrar las dos ideas. Orff fue motivado por Curt Sachs, el renombrado historiador musical, en ese tiempo Director de la colección de instrumentos de música de Berlín. “Con tu plan estás siguiendo un propósito personal y tu intención tiene como significado buscar recursos que fueron negligenciados u olvidados.” Mientras más lo pienso, más creo que tú y toda la gente que tenga este pensamiento debe recibir estímulo para sus ideas y la música. Lo básico es tu simplicidad, y entiendo la exposición de tu última investigación, la

redescubrirás allí (Orff, 1976,14)

El comentario de Sach en esta ocasión fue “En un principio fue la percusión”, la cual le dio el comienzo para la tarea que escogió, la “regeneración de la música a través del movimiento y la danza”(Orff, 1976,17)

Orff trabajó con los grupos de gimnasia y danza de la Guntherschule y con todos los grupos femeninos que tenían gran entusiasmo. Fue montada una serie de instrumentos de percusión con tambores como un coro, estos recursos fueron combinados con sonidos gesticulados (sonidos hechos con el movimiento corporal como aplausos, chasquidos, etc), y algunas veces con palabras sueltas a voluntad, de acuerdo con un modelo de improvisación. Todos los alumnos requirieron tomar clases de piano, en las cuales, silbidos y ostinatos eran usados para acompañar las melodías pentatónicas improvisadas (Un ostinato es una base melódica o rítmica repetida durante toda la pieza musical con un acompañamiento de la melodía principal, un silbido o un ostinato utilizando uno de los cinco tonos de la escala, generalmente en los graves)

El ejemplo a seguir (cuadro 5) ilustra la naturaleza de una composición improvisada --En la parte a, se acompaña una melodía diatónica de cinco notas con un ostinato en quinta justa seguido de octava para cada compás.

En la b, el ostinato se extiende con el movimiento de la escala “a veces llamado ostinato móvil”

La c, combina la melodía original con las modificaciones del ostinato móvil

CUADRO 5

Una melodía con el salto de quinta apoyada por el movimiento y por zumbido.

2 A melody, again with the range of a fifth, is supported by a wandering (moving) and by a broken trope

Ejemplo 1.

The musical score consists of three systems. The first system is a single staff with a treble clef, containing a melody with a fifth interval. The second system is a single staff with a bass clef, containing a wandering line. The third system is a grand staff with a treble clef on the top staff and a bass clef on the bottom staff, containing a broken trope.

THE SCHULWERK Vol 3 of Carl Orff Documentation English Edition
 ©1978 Schott Music Corp., New York. All rights reserved. Used by permission of European American Music
 Distributors Corporation, sole U.S. and Canadian agent for Schott Music Corp., New York

El Schulwerk. Vol. 3 de la Documentación en Inglés de Carl Orff
 1978, Schott Music Corp. New York Todos los derechos reservados.
 Usado con el permiso de los distribuidores Europeos, Canadienses y
 Americanos

Esta composición fue ampliada para incluir voces adicionales, las cuales explican la suma de voces paralelas (parafonía) .Antes era utilizado en la escuela un gran coro “ Un coro de cantantes fue incluido en mi plan para la educación musical, como un elemento básico ”

(Orff, 1976, 63) Muchas de las ideas sobre tonalidades desarrolladas en las clases de piano fueron transferidas a las experiencias con el coro

El conjunto de percusión de la primera Guntherschule fue deficiente en comparación con el de instrumentos temperados Orff tenía algún conocimiento sobre el Gamelán Indú y a través de instrumentos de este tipo, podría ser conveniente ampliar su conjunto En el otoño de 1926, accidentalmente obtuvo una gran marimba africana y decidió que era exactamente el tipo de instrumento temperado que necesitaba para su trabajo, fue donde Sachs para avisarle sobre la construcción de tales instrumentos, Sachs desaprobó completamente la idea de tratar de reproducirlos en grandes cantidades y en el sistema de afinación occidental El era un fuerte partidario de adicionar otros instrumentos, de cualquier manera “ podrías utilizar flautas dulces, entonces verás que más necesitas, un instrumento melódico para tu percusión, del caramillo al tambor, como corresponde al desarrollo de la historia ” (Orff, 1976, 76) Un grupo de flautas fue pedido y después se adicionaron al conjunto

El problema del Xilófono fue resuelto de otra manera Un antiguo alumno de la escuela mandó desde Hamburgo un “ piano Kaffir ” que había sido adquirido de un pescador que llegó de Camerún El instrumento consistía en diez barras de palo de rosa atados por lazos sobre una parte abierta de una caja de madera ordinaria, en la cual todavía estaba inscrita “ 10,000 Bretterstiele ” (diez mil uñas de constructores) Orff consultó a su amigo Karl Maendler, un constructor y restaurador de clavicordios, quien había construido un “ xilófono alto ” del mismo modelo, un soprano rápidamente le siguió y no mucho después un glockenspiels (de igual construcción pero con pequeñas barras de acero), se construyeron metalófonos (con barras de Aluminio), el primero en 1932, adicionando su resonancia de ligadura al sonido del conjunto El xilófono bajo también fue construido en

este año, otro gran enriquecimiento (Orff, 1976, 104, 135) Como nuevos instrumentos fueron adicionados a los que empleaban. Esas técnicas desarrolladas anteriormente en las clases de piano, - extractos de ostinatos acompañados de melodías improvisadas – fueron adaptadas al conjunto. De este modo fue que nació el estilo musical que continuó fortaleciendo su identificación con la Orff Schulwerk.

“Los grupos de danza con sus reglas, formas y su propia dinámica, generalmente se envuelven con la música de acuerdo con las ideas del coreógrafo. La música crece al paso que la danza se desplaza formando una unidad, la melodía sostenida y el acompañamiento característico, como también el ritmo puro del acompañamiento para la danza con toda la gama de colores, forman los fundamentos del sonido para la danza. Para este miembro único del grupo, una vez que contribuya con ideas que fueron tratadas y evaluadas por todos da origen a la música que nace con el mismo impulso, tiene el poder de intensificar y dirigir la danza”(Orff, 1976, 150)

1.2. Segunda fase

En 1948, Walter Panofsky de la radio de Bavaria, amigo y colega de Orff, encontró una copia del segmento grabado de la presentación en las olimpiadas de 1936, en una tienda de antigüedades y la reprodujo para que Annemarie Schambeck la pusiera en la estación de radio de la escuela, se preguntó si era posible que los niños escribieran música y pudieran tocarla ellos mismos. Panofsky, por consiguiente, solicitó que Orff preparara músicas para que fueran tocadas por los niños, las cuales serían transmitidas en un programa radial para las escuelas. Orff lo realizó en 1933, como un proyecto ofrecido a un parente, lo cual representó una oportunidad potencial para Berlín, tristemente falló por circunstancias políticas.

Lo que se estaba comenzando a ofrecer era algo completamente diferente. Una música exclusivamente para niños, que sería tocada, cantada y bailada por ellos, pero de

manera similar, también serían inventadas por los mismos –Un mundo propio- Estaba bien consciente de que el entrenamiento rítmico empezaría en la niñez

“La unidad de la música y el movimiento que la gente joven de Alemania ha trabajado tan laboriosamente es completamente natural para un niño. Está también claro que hacía falta el Schulwerk. Aparte de un comienzo, en la Guntherschule no habíamos concebido la palabra o la canción que determinaba correctamente el lugar. El punto natural para comenzar el trabajo con niños es el ritmo, lo enriquecen completamente las viejas canciones apropiadas para niños. El reconocimiento de este hecho me dio la llave para un nuevo trabajo educativo” (Orff, 1976, 212, 214)

Orff y Gunild Keetman trabajaron en la preparación de la presentación de un grupo de niños de 8 a 9 años utilizando los instrumentos recobrados de la Guntherschule. En este sentido la participación de Keetman fue fundamental para el desarrollo del Schulwerk, sin ella nunca se podría haber hecho la transición para su aplicación con niños. La primera presentación se llevó a cabo el 15 de septiembre de 1948, la radio colaboró para difundir la nueva idea.

Los programas evitaban las largas instrucciones teóricas. Los niños hacían músicas para niños y con niños. El ejemplo era dado a través del megáfono (en la escuela), tenía que ser copiado y más tarde desarrollado. Annemarie Schanmbeck había aceptado catorce programas propuestos por Orff, dedicándose a presentarlos, igualmente si no tuvieran eco, (respuesta positiva) o por si acaso tuviera una fuerte oposición en la escuela. Esto muestra cuán crucial fue, como una independencia, una institución educativa hizo propia el Schulwerk. Habiendo comenzado como escuela única, podría alcanzar a largo plazo la otra parte del mundo a través de la radio, sería difundido a todas las regiones. El eco fue en un comienzo sorprendentemente largo y se acrecentó con cada programa (Orff, 1976, 216)

El entusiasmo fue el responsable de la necesidad de buscar nuevos recursos para suplirse de instrumentos. Klaus Becker había trabajado con el constructor de clavicordios Maendler, quien había construido los primeros instrumentos para Orff. Ahora le tocó la tarea a él, no solamente mejoró los modelos anteriores, sino que añadió un instrumento de cuerda el "bordun" (Shamrock, 1997, 6)

Los materiales creados para la presentación radial, la cual continuó por muchos años, se convirtieron en la base para nuevas publicaciones bajo el título en serie de "Orff Schulwerk Musik für Kinder" Volumen I-V, materiales que aparecieron entre 1950 y 1954 como los niveles variados que fueron desarrollados para niños y adolescentes. En las publicaciones hechas en los días de la Guntherschule, los ejemplos incluidos en esos volúmenes son modelos para estudios, destinados para que los maestros puedan crear similares, pero con originalidad musical en su clase.

El Instituto Orff fue oficialmente abierto en octubre de 1963. El Dr. Hermann Regner fue nombrado como director, Barbara Haselbach encargada del departamento de movimiento y Wilhelm Keller en el trabajo con discapacitados. Las clases para niños ofrecen la oportunidad de experiencias prácticas para los entrenadores adultos.

El edificio ha sido agrandado y renovado desde su abertura con la finalidad de adaptarlo a las necesidades cambiantes de los programas, sus ideas han traspasado fronteras en respuesta al pedido de muchos países, para ofrecer la introducción y continuación de cursos. En 1984 una división especial el "Centro Carl Orff," fue fundado específicamente con el propósito de mantener contacto con la gente Schulwerk en otros países, incluyendo muchos graduados del instituto. Hoy conocido como "Forum," esta división fue ideada por el Dr. Regner, quien se ha mantenido alejado de la dirección del Instituto desde su retiro en el verano de 1993.

Gunild Keetman hace poco formó parte del programa, el cual contribuyó a darle vitalidad, murió en diciembre de 1990, después de pasar sus últimos años en Chiemsee, Bavaria. La viuda de Orff, Lisselotte, ha estado contribuyendo en el establecimiento de la

fundación Carl Orff, la cual ofrece apoyo a proyectos relacionados con el trabajo total de Orff, incluyendo el Schulwerk. En el verano de 1990, bajo el auspicio de la Fundación, un nuevo centro Carl Orff fue abierto en Munich, irónicamente está localizado en el lugar donde estaba la primera Guntherschule (Shamrock, 1997, 7)

2. DEFINICIÓN DEL MÉTODO ORFF

El modelo pedagógico identificado por el término "Orff Schulwerk", o simplemente como "Schulwerk", es la base para designar las experiencias del aprendizaje musical y movimiento, donde participan todos, maestros y estudiantes, enfocado en la audición, es utilizado frecuentemente para cantar brevemente y así prepararse para la actividad subsecuente de frases, de esta manera es mejor para el desarrollo de las necesidades de los niños, quienes tienden a aprender mejor a través de un involucramiento físico y mental. El schulwerk busca constituirse a través de juegos. Sonidos y movimientos comunes en el "trabajo" diario ligado al medio ambiente. La improvisación-la reforma del material conocido-es eminente en cada nivel.

El modelo de Orff Schulwerk no se originó con niños, sino con adultos, específicamente con estudiantes de gimnasia y danza. El conocimiento de este desarrollo inminente es esencial para el entendimiento del concepto en su totalidad (Shamrock, 1995, 1)

2.1. Duración

En Orff, el trabajo rítmico sobre la palabra busca introducir al alumno en la métrica, donde se destacan el tiempo (pulsación), el compás (a través del acento métrico) y los valores rítmicos ("como van las palabras"). Palmar el ritmo de las palabras, en cuanto se camina, y marcar el compás con instrumentos de percusión, son

ejemplos de ejercicios básicos para el desarrollo de la percepción de los compases y valores, que trae como consecuencia la habilidad de improvisar ritmos para rimas infantiles, canciones, etc. (Graetzer, 1971) Orff, por eso, da abertura para la experiencia musical amétrica, que es desarrollada en el Instituto Orff de Salzburgo, actualmente, conforme Piazza (1970)

3. DESCRIPCIÓN DEL SCHULWERK

3.1 Música elemental

Como dijimos anteriormente, Orff consideró el schulwerk como un experimento en la búsqueda de lo elemental – no lo básico en términos de simplicidad, más perteneciente a las raíces de las primeras causas del desarrollo artístico. Quizás, su más citada declaración es considerada así ¿Qué es lo elemental?

El término latino “elementarius” significa “perteneciente a los elementos, al origen, al comienzo propio de los primeros principios”. Entonces “¿ qué es música elemental ?” La música elemental no es la música solamente, está ligada junto al movimiento, a la danza y al habla. Ésta es la música que uno debe hacer por sí mismo, donde uno es el diseñador, no el oyente y sí el participante. Es simple, sin conocer tantas formas o grandes estructuras, en cambio, consiste en una pequeña serie de formas, ostinatos y diminutas formas rondó. La música elemental está cerca de la tierra, de lo natural, de lo físico, para ser aprendida y experimentada por todo el mundo, conveniente para el niño (Orff, 1963)

Herman Regner elaboró el significado del proceso del hacer musical, determinando qué es lo elemental “ no es solamente la importancia lo que hace la Música Elemental, es también el encuentro, la respuesta correcta del receptor, que es dada a través de la música. Si incluyo las conclusiones de las investigaciones de la educación moderna, llego a la siguiente definición. La música elemental educa y motiva el “ encuentro original” (como dice Heinrich Roth), el hombre y la música, es lo que trae la estructura del objetivo musical

dentro de la relación que corresponde a la motivación, el nivel de entendimiento y la madurez de la persona interesada. Es lo que hace este ideal selecto, el objetivo musical transformado a través del proceso creativo que lo permite, sencillamente, para convertir una experiencia elemental activamente envuelta a la existencia humana”

(Regner, 1975, 7).

El último propósito para experimentar lo elemental es la nutrición espiritual provista de las necesidades humanas.

“ El niño acompañaría su ritmo, como si estuviera danzando, con sus propias posibilidades musicales; de forma que se provea al niño de posibilidades apropiadas, tan oportunamente necesarias para su crecimiento espiritual; el principio de indivisibilidad está para todo ser humano en el sentido elemental que una vez fue el hecho de la vida; sería, además, la meta en la danza para niños y el hacer musical (Gunther, 1962).

3.2. Los recursos

Orff vio en las raíces de su herencia nativa el recurso del cual diseñaría y construiría los instrumentos. Para él, esto no solamente significaba lo alemán, más específicamente la herencia Bárbara:

“ De significado particular, desde el punto de vista de una educación musical folclórica, es la amplitud de lo antes mencionado acerca del Schulwerk en el folclor alemán, en el cual podemos encontrar la lengua materna... Aquí, como en las palabras, los colores alpinos prevalecen... tienden a fundamentarse en el hecho de que las islas – como áreas de Alemania dominadas por la tradición folclórica musical , es aún vital y está concentrada primordialmente en las tierras alpinas” ...

En el Schulwerk como en todos los trabajos, Orff extrae de los recursos, en los cuales se apoya profundamente, la extensión lingüística y musical, trastocada por la intuición artística. Se sumerge dentro del impenetrable mundo de un cuento de hadas y proverbios folclóricos naturalmente canciones para niños, coplas de cuentos de hadas y juegos de adivinanzas integrados con cuentos de hadas pertenecientes a la vieja literatura folclórica (Zirnbauer, 1955). Es usada abundantemente la conexión de las canciones para danza y piezas para baile. Es así que se da la demanda por el movimiento corporal en primer plano (Wismeyer, 1962).

Como la habilidad y la comprensión progresiva, los instrumentos nos sirven para sacar al niño de su esfera, colocándolo dentro de la realidad y madurez de la herencia artística. Los instrumentos, en los cinco volúmenes, demuestran este desarrollo progresivo.

Aunque el área de interés de los tres primeros volúmenes es el dialecto alemán y sus paisajes, en el último volumen, lo geográfico y lo intelectual es ampliado. Orff busca dentro de la herencia europea una unidad espiritual, la cual presenta en su schulwerk como ejemplos cargados de significado. Cada pieza tiene un valor ejemplar, ya sea en las viejas canciones francesas para niños, danzas navideñas catalanas, canciones savoyanas, noruegas o canciones navideñas del sur de Tirol y es tan legítimo hasta el fin del camino de la magia sonora. La música del Fausto de Goethe nos da la posibilidad de realizar la unidad con la forma, la poesía y el teatro (Thomas, 1962).

Es un paso fácil y natural proveniente de la cultura folclórica, para las músicas del Fausto y el coro griego de la Antífona de Sófocles. Fácil y natural, gracias al pensamiento iluminado del lenguaje de Orff, el cual rompe todas las fronteras del tiempo y nacionalidad, y reconoce solamente la identidad de las cosas vivas (Liess, 1966, 162).

Las estructuras musicales más sofisticadas del último volumen están fundamentadas en el pasado regional de Orff.

La armonía de Orff, hablando de su conexión tonal, se fundamenta en su parecido con nuestra música occidental en sus últimas formas. Su armonía está en el sentido del registro – ordenado en una tonalidad absoluta, no en sentido funcional, pero sí en arreglos de contrastes, economizando los efectos en las áreas sonoras. Esto incluye un rechazo a todo cromatismo y un fundamento tonal, no en el sentido de regresar a viejas armaduras, pero sí en una fuerte relación entre las partes individuales con la base tonal. El recurso está claro.

En la armonía tradicional regresa al medioevo, preservando la música folclórica de los Alpes, donde Orff encuentra su afirmación del sonido mundial (Zimbauer, 1955).

Es importante resaltar que, el contenido del Schulwerk, forma una unidad artística junto con el cuerpo principal de los trabajos creativos de Orff.

Dando una ojeada al Schulwerk, en particular el cuarto y el quinto volumen, revelan claramente que no hay diferencia en el estilo y en la actitud espiritual entre las piezas y el trabajo para el teatro (Liess, 1966, 163).

Los trabajos para el teatro usan los textos del folclore Alemán y la herencia artística. La estructura demuestra el gran nivel del Schulwerk, incluyendo las canciones, el texto, los movimientos, la danza, la escena, vestuario y el acompañamiento musical, enfatizando los recursos a través de la percusión.

3.3. El contenido musical y los materiales publicados.

El término “ Orff – Schulwerk ” (con división) es usado para hacer referencia al material de repertorio que contienen los cinco volúmenes y suplementos, desarrollados durante la post guerra en los programas radiales para las escuelas alemanas. El repertorio de los volúmenes puede ser tocado como piezas separadas, pero la intención es de que sirvan de modelo. Orff comenta en la versión del Schulwerk de 1930

“Desafortunadamente los ejercicios rítmicos – melódicos ofrecen muestras hechas, las cuales fueron mal interpretadas, desde la práctica y presentación de cada pieza como base. Para que esto no signifique un fracaso total, hay que reconocer el propósito del libro, no es tocar lo que está escrito, sino hacer las improvisaciones musicales, que es lo que se pretende propagar, es por eso que los ejemplos informan y estimulan (Orff, 1976, 131)”

Con un comienzo basado en el lenguaje y el movimiento, el ritmo es visto como el primer elemento a ser desarrollado, de la pulsación regular, al ritmo modelo y las medidas regulares (2/4, ¾, 4/4, 6/8), a las medidas irregulares más complicadas y sincopas

Orff comenta su posición sobre el ritmo

“El ritmo es difícil de enseñar, uno solamente puede realizarlo. El ritmo no es un concepto abstracto, es la vida misma. El ritmo es activo y produce sus efectos, es la unificación de la fuerza del lenguaje, la música y el movimiento (Orff, 1976, 17)”

Aunque el lenguaje es considerado como recurso primordial para el desarrollo rítmico, los volúmenes del Schulwerk incluyen una cantidad de material para ser hablado. El siguiente ejemplo ilustra una pequeña composición típica (Orff, Musik für Kinder, volume I, Schott & co, ltd, London 1950, 10)

TROM, TROM, TROM HUF DICH BAUE ICH BEAN NICH SUN NOM
 TROM TROM TROM TROM TROM TROM

TROM TROM TROM HUF DICH NOM ICH
 TROM TROM TROM TROM TROM TROM

BEAN DIE NOM ICH STECH DIR KU UND FRAG DICH TROM
 TROM TROM TROM TROM TROM TROM

HUF DICH BAUE ICH BEAN NICH ICH NOM STECH UD BRAUN UND
 TROM TROM TROM TROM TROM TROM

ORFF-SCHULWERK MUSIC FÜR KINDER, VOLUME 1

Schott & Co Ltd, London, 1950

El texto “Tromm, tromm, tromm, protéjanse agricultores, no he venido para dar sino, para quitar Mataré sus vacas y ovejas, y no podrán decir nada(Shamrock, 1997, 11),” refleja claramente los incidentes históricos del saqueo hecho por las fuerzas militares a las ciudades rurales, pensamiento extraído de la rima de un niño del sur de Alemania. Textos como el anterior, ejemplifican las creencias de Orff en que la importancia del sujeto debe ser extraída desde lo más profundo de los niveles culturales, incluyendo lo bueno y lo malo. La implicación que contienen los pequeños ejemplos hablados del I volumen, son para que el estudiante desarrolle, en cada situación, pequeñas composiciones basadas en el material dado por el texto, siendo significativo y apropiado para el grupo.

El desarrollo tonal comienza con una tercera menor descendente (Sol – Mi), agregando La, para formar un canto de tres notas, después Re y Do para completar la escala pentatónica mayor. Él aboga por la exploración extensiva de la escala pentatónica, antes de introducir la escala de seis y siete tonos, porque ofrece una estructura ideal para la improvisación sin implicaciones armónicas. La ausencia de los tonos cuarto y séptimo (Fa y Si) evita la tendencia hacia la cadencia en la melodía, como también las disonancias de los medios tonos que molestan a algunos.

La herencia folclórica europea nos ofrece muchas canciones pentatónicas que pueden ser usadas como ejemplos y base para el desarrollo de cuantiosas composiciones.

Werner Thomas comenta lo siguiente sobre ese comienzo pentatónico:

“El hecho de que los primeros ejercicios empiecen en el área de la escala pentatónica, con dos notas de las cuales le seguirán la melodía de tres notas construida libre de semitonos, son aspectos que hoy en día no requieren de ninguna justificación. Al igual que la objeción al primer significado de la escala pentatónica fuera justificado en nuestra conciencia, el trabajo con niños debe darse con esta escala al comienzo, y es recomendable para neutralizar el dominio de la tonalidades mayores y menores, y de este modo liberar

nuevamente nuestra conciencia de la tonalidad modal y también del lenguaje musical de nuestro siglo. Todo el trabajo de la música elemental puede justificarse solamente como efectivo, preliminarmente porque los estudios guían al entendimiento de la música erudita. Particularmente el trabajo en un estilo elemental es el que abre los caminos hacia todos los tipos de estilo (Keetman, 1974, 12)”

La estructura del acompañamiento en el Schulwerk está basada en las variantes de ostinato, más que una repetición exacta a través de la pieza, permite modificaciones para acomodar los finales de frase y otras características. Esos ostinatos sirven de base para el habla, los gestos sonoros, percusiones no temperadas (o cualquier combinación de ellas), como también para percusiones temperadas. El tipo de ostinato conocido como zumbido, o bordún, actúa como el recuerdo continuo de la tonalidad, un pedal, como la repetición de un solo tono a uno de los cinco, que juegan un papel similar. Un grupo es montado, colocando ostinatos complementarios en instrumentos con timbres apropiados, frecuentemente con un zumbido o un pedal patrón en la nota más grave, teniendo mucho cuidado de mantener la textura suficientemente transparente para que se escuche la melodía, de cualquier forma, cantada o tocada, debe mantenerse arriba del acompañamiento.

El volumen I (Orff/Keetman, 1950) de la serie, es dedicado a un material tonal en la escala pentatónica, solo con ejercicios rítmicos y melódicos. Los ejemplos son dados solamente en la escala pentatónica de Do mayor, aunque a través de la experiencia práctica del maestro, uno aprende que esta modalidad puede ser desarrollada en otras tonalidades (el instrumental Orff está adaptado para tocar también en Fa, Sol y Re), además, de que los tonos pentatónicos basados en los tonos de Re, Mi, Sol y La, también deben ser explorados. Si la herencia folclórica no existe para algunos de estos modelos, el material puede ser desarrollado a través de la improvisación.

En el segundo volumen del Schulwerk (Orff/Keetman, 1952) se acrescenta el cuarto y el séptimo grado de la escala para las melodías en tonos mayores. Al principio, el bordún es utilizado como base para el acompañamiento, más tarde un acompañamiento improvisado es introducido, dando una alteración arbitraria de las triadas, primero I - II y después I - VI, proponiendo un movimiento fuera del centro tonal sin preocuparse con la armonización de la melodía.

El tercer volumen (Orff/ Keetman, 1953) presenta melodías, en el modo mayor, que requieren de un acompañamiento armonizado, primeramente, I - V y después I - IV - V.

La estructura del bordún no es muy aplicable y, aunque los modelos de ostinatos pueden darse rítmicamente, deben ser alternados tonalmente con la armonía dada. Al final de este volumen, las séptimas y las novenas son introducidas dentro de la forma de acompañamiento.

El cuarto volumen (Orff/Keetman, 1954) contiene material melódico en modos menores - Eóleo, Dórico y Frigio primeramente con un zumbido como base de acompañamiento y después con los acordes estándares I - VII - I - III y otros.

En el quinto volumen (Orff/Keetman, 1954) se encuentra un material en el modo menor melódico, que requiere de cambios armónicos para su acompañamiento, usando I - IV - V, también incluye una sección rítmica, otra de ejercicios melódicos, algunas composiciones para instrumentos de percusión no temperados para el lenguaje y percusión. Las ideas del Schulwerk, definitivamente, alcanzan su madurez aquí y se enlaza con las mayores composiciones de Orff para el palco.

En el segundo volumen se omiten los dos modos mayores Lidio, Mixolidio y otras escalas pentatónicas que se obviaron en el primer volumen, las cuales fueron incluidas en

un volumen adicional titulado **Paralipomena** (Orff/Keetman 1977) Un libro invaluable, actualmente, para la aplicación de los materiales de los volúmenes del I al V Además, **Paralipomena** es el comienzo de Gunild Keetman el primer conocimiento relacionado con el Orff Schulwerk (Keetman, 1974) Nos provee de muchos ejemplos y explicaciones de cómo desarrollar los materiales rítmicos y melódicos con niños, como también secciones para integrar el movimiento elemental dentro de las lecciones

Será de gran ayuda presentar un ejemplo del primer volumen para comentar lo expuesto anteriormente (Orff Schulwerk, Musik für Kinder, Volume I Schott & co Ltd London, 1950, 14 - 15) "Bumfallera" es el último elemento de la primera sección del volumen I, de la edición Alemana Un pequeño rondó en la forma ABACA, con dos secciones contrastantes que se alternan con el estribillo A de la "Bumfallera" (solamente A y B están incluidos aquí) El texto A está comprendido en vocablos, el B está en dialecto bávaro (En lo alto de una montaña hay dos conejos, uno toca la cítara y el otro un corno, en lo alto de la montaña hay dos enanos, una gallina y un gallo calzando zapatos moteados) La textura de la parte B es ligera, con tumbres contrastantes los contrabajos mantienen un zumbido en Do y en Sol, el xilófono alto un claro y rápido ostinato (las dos voces pueden ser divididas, siendo una más difícil para uno del los interpretes), el glockenspiel toca un patrón característico para un instrumento de larga resonancia La sección A del estribillo de la "bumfallera" contiene una instrumentación completa, implicando ostinatos en 6/4 que van del I al V hasta el final en cadencia El bajo, doblado, le da fuerza al pedal, sobresaliendo y acomodando los dos acordes hasta el final en tónica El tímpano toca un ostinato pedal en dominante con pequeñas modificaciones para compactar la estructura melódica, dándole un ritmo impetuoso a la línea del bajo El xilófono alto ornamenta la dominante hasta el final de la cadencia El xilófono soprano toca un ritmo en negras que se mueven hacia la dominante con la melodía suspendida (note que las corcheas suenan como negras hasta que el xilófono no toque) El glockenspiel soprano y alto refuerzan la melodía y la doblan en octava El glockenspiel alto toca contrapuntos rítmicos con los vasos temperados (incluidos favorablemente en este

arreglo), ambos mantienen la dominante hasta el final. El canto es escrito a dos voces, con la parte superior en la típica parte principal de los niños alemanes. Aunque en Do pentatónica mayor, es obvio que no es una pieza para principiantes, la línea vocal a dos partes, el compás de $\frac{3}{4}$ en tiempo moderado, los ostinatos independientes para recordar todas las indicaciones de una buena experiencia.

Desde que esas piezas fueron publicadas se han tomado como modelos, cada maestro tiene la libertad de acrecentar, eliminar, simplificar, cambiar la distribución de los instrumentos y, generalmente, arreglar las partes para suplir las necesidades del grupo que se presenta tocando. Depende también del profesor designar el "Proceso" de cómo los niños aprenderán a tocar la pieza cuando no la estén leyendo directamente de la partitura. Las piezas comienzan sin ninguna sugerencia de movimiento. Se espera que él o ella, a través de su experiencia y la creatividad del maestro, les ayude a complementar la pieza con un movimiento simple. Las ideas para cada movimiento deben ser inducidas por los alumnos cuando experimenten cual debe ser la apropiada (vea el movimiento abajo). De cualquier forma, el maestro debe estar preparado para tomar decisiones basadas en un juicio estético que ayude a los niños a entender por qué esa decisión fue tomada.

3.4. MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE.

3.4.1. El Lenguaje

Todo niño, desde sus años prematuros, conoce rimas y las repite tan pronto las escuche de los adultos. El placer de la consonancia en la rima, en el ritmo de la palabra y en el despertar de la imaginación, es determinado por el interés que tiene en aprender a hablar articuladamente, en el tono de voz, en el grito, en las palabras suaves, en los susurros y en la entonación de la rima. El ritmo de las palabras juega un papel importante en el acercamiento y su interés. Viejas rimas y versos contados son usados aquí para causar una impresión inolvidable en el niño, por lo tanto, es de gran importancia el modelo y la cualidad al seleccionar el texto.

La atención debe ser significativa para que se dé un lenguaje claro, un habla natural y un grado de volumen moderado; la monotonía y el descuido de la entonación debe ser evitada desde el comienzo. El lenguaje debe tener vida, movimiento y ser apoyado por la respiración. (Keetman, 1974, 42)

En esta expresión el Schulwerk busca el desarrollo del sentido de muchos elementos musicales, incluyendo, el pulso, el ritmo patrón, el tiempo, las dinámicas, el timbre, la textura, la forma y el conjunto. Este lenguaje es utilizado como sonido y no como comunicación.

A través de la música, Orff regresa al lenguaje como la unidad entre el sentido y el sonido. De cualquier forma, esta unidad puede armonizarse en cualquier momento para producir nuevas síntesis. El lenguaje está en transformación continua. Se convierte, de su relación estática como literatura, en el sonido del lenguaje. (Thomas, 1962)

4.3.2. El movimiento.

Todo movimiento modelo, el cual es necesario para que el ser humano se mueva, como el gatear por naturaleza, en un bebé, ocurre por instinto y práctica para desarrollar su capacidad locomotriz. Allí se encuentra la urgencia en aprender a moverse y a andar por imitación, desarrollando el caminar, correr, saltar, empujar, halar, cargar, arrastrarse y muchas cosas más. Pero el niño también practica giros, serpentea, quiere pararse sobre su cabeza o caminar con las manos, realmente estos movimientos “superfluos” no son tan necesarios en el diario vivir, de acuerdo a experiencias individuales, son practicados con un ahínco particular. Todo niño en movimiento traspasa lo elemental sin que el maestro haga algo, y si nuestros niños crecen con normalidad, a los cuatro o cinco años estarán realizados en sus necesidades de movimiento (como pasa todavía con los niños del área rural), y esa gente, a manera de conclusión, podrá formar parte de un coro, grupo de danza o podrán tocar por horas (Gunther, 1962)

El Schulwerk busca reconstruir en el niño algunas cosas que ha perdido en el área del movimiento. Hay innumerables maneras de moverse, Gunther combina formas simples, que pueden ser hechas por los padres, líneas, círculos u otras formaciones básicas, el movimiento debe ser desarrollado de forma que acompañe una canción, una pieza instrumental o simplemente la música debe acompañar el movimiento.

3.4.3. El canto.

Muchos niños también cantan naturalmente y todos pueden ser instruidos para que aprendan cómo utilizar el más personal de los instrumentos. En el schulwerk, la primera canción modelo surge directamente del lenguaje, con una tercera menor descendente y las “canciones infantiles” (Sol – Mi – La, Sol – Mi) consideradas como naturales para los

juegos de niños En este punto el canto es desarrollado a través de líneas tonales descritas en los volúmenes

En los grados más avanzados se extiende de tres a cuatro voces

3.4.4. Tocando los instrumentos.

El primer instrumento en el niño proviene de los “gestos sonoros,” aplausos, chasquidos, palmadas (identificada con la palabra en alemán “Patschen”), y golpes de los pies en el piso, el cual es el cuarto gesto comúnmente utilizado Estos, en primer término, son utilizados para la creación del ritmo modelo Pequeñas percusiones no temperadas comienzan a ser utilizadas para acrecentar la experiencia práctica, incluyendo, como instrumentos adicionales, los bloques de madera, triángulo, campanas, matracas y tambores de diferentes tamaños y timbres El último paso a dar es el uso de un órgano percutido, especialmente construido para formar parte del instrumental Orff, este instrumento tiene placas removibles sobre una caja de resonancia, con una parte diatónica que representa el Fa# y el Sib, intercalados con el Fa y el Si natural, los cuales vienen en todos los instrumentos, un resonador con todas las barras en cromática puede ser colocado si se desea Las tres categorías de instrumentos son Xilófonos, glockenspiel, y metalófonos, juntos alcanzan en total cinco octavas

El diagrama (cuadro 8) muestra la extensión de los instrumentos Orff Xilófono y Metalófono Bajo 15ta Glockenspiel soprano 8va Xilófono soprano y Glockenspiel Alto Como está escrito Xilófono y Metalófono Alto

Un juego de grandes barras han sido desarrolladas para extender el bajo en una octava descendente (Schamrock, 1997, 18)

CUADRO 8

XILOFONO
Y
METALOFONO
BAJO



XILOFONO
Y
METALOFONO
ALTO



Two musical staves are shown. The top staff is in bass clef and contains a sequence of notes starting from the second line (F) and ascending to the first space (C), with the final note being a double sharp (C#). The bottom staff is in treble clef and contains a sequence of notes starting from the first space (F) and ascending to the second line (C), with the final note being a double sharp (C#).

3.5. EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Los tipos de actividades en el Schulwerk en la cual los medios enfocados arriba son utilizados son los siguientes

3.5.1. Exploración

El significado es descubierto a través de la experimentación con el sonido y las posibilidades de movimiento disponibles dentro de un conjunto de limitaciones, cuántos sonidos pueden ser producidos por un triángulo, o de cuántas formas se puede hacer un círculo con tres personas. El enfoque está en lo individual o en el descubrimiento grupal, con la tarea que da el profesor. Se incluyen los tipos de ejercicios conocidos como "reacciones rápidas" por ejemplo "Camine al ritmo de la música, cuando escuche los tonos comience a tocar escalas y manténgase quieto".

3.5.2. Imitación

Esto envuelve el desarrollo de la habilidad para repetir lo que se escucha o ve, ya sea vocal, instrumental o el movimiento ligado a algún material. Comúnmente conocido como “aprendizaje de rutina,” la imitación es el método más tradicional mundialmente. En el Schulwerk, un conjunto de piezas son enseñadas por medio de procesos de imitación, lo ideal, de cualquier forma, es el énfasis en el desarrollo de las habilidades, usando modelos del lenguaje, canciones, movimientos, gestos sonoros e instrumentos. La técnica referida como “echo,” significa “repite después de mí”

3.5.3. Improvisación

En este nivel el alumno debe ser el que inicia, usando los medios y materiales designados, por ejemplo palabras con dos sílabas, movimientos que alternen accidentes y pequeñas cualidades melódicas de una escala modelo, para construir modelos originales en ese instante. Inicialmente son pequeñas tareas para actividades en grupo, en donde el desafío de la improvisación se alterna con la seguridad de un material ya conocido.

3.5.4. Creatividad

Lo ideal de este proceso es evidente desde el principio, con el profesor en primer lugar, tomando la responsabilidad de poner los materiales juntos y en formas variadas. Como el niño crece con la imitación y la improvisación, él lleva la responsabilidad de ensamblar las secciones y finalmente completar las piezas, usando cualquiera de los componentes apropiados del medio: lenguaje, movimientos, canciones e instrumentos.

Las primeras formas musicales están asociadas con las actividades descritas anteriormente, las cuales funcionan como preguntas y respuestas a un modelo dado y su réplica contrastante, la forma ABA, con un material contrastante (una vez improvisado), insertado entre las dos presentaciones de un grupo de secciones, y una forma Rondó simple (ABACDAEA), con más de una sección contrastante insertadas entre las repeticiones de un grupo de secciones. Las formas más refinadas incluyen temas y variaciones, la Chacona y pequeñas versiones de danzas tradicionales europeas como la Zarabanda. La técnica del Canon (una frase repetida por otra a cierta distancia) es incorporada en todos los medios y actividades de los niveles iniciales. También, la integración del lenguaje, el movimiento, incluyendo mucha dramatización y trabajos de creatividad, que frecuentemente se concentran en una idea o historia en particular, la cual debe ser presentada y acompañada musicalmente.

Los cuatro tipos de actividades descritas Exploración, Imitación, Improvisación y Creatividad, no necesitan seguir ese orden específico, pero pueden ser utilizados en cualquier secuencia o combinación, siendo necesario que acompañen las metas de una o múltiples lecciones del plan. Ciertamente, al trabajar con las dos primeras, da como resultado una experiencia sólida y debe tomarse el tiempo necesario cuando se desea introducir nuevos elementos en la música o el movimiento.

El término "Orff process" (proceso Orff) es también utilizado en los Estados Unidos para hacer referencia a una serie de pasos a través de los cuales el maestro guía al alumno para alcanzar una meta en particular, la cual se demuestra a través del movimiento para la percepción de las dificultades en la exactitud métrica, el ensamble entre la combinación del sonido y el movimiento sobre un tema específico, o la presentación de una pieza para conjunto, a largo plazo, el Schulwerk debe ser visto como un proceso antes que un producto orientado metodológicamente.

La actividad interactiva de una lección en particular puede dar como resultado algo significativo para el grupo en ese día, pero raramente con el mismo material, si se utiliza con otros grupos de la misma manera.

Las mismas formas y elementos básicos pueden ser utilizados separadamente, pero la esencia de la Pedagogía está en que cada grupo lo haga a través del "descubrimiento del aprendizaje," proceso de experimentación, selección, evolución, descarte y finalmente combinando los materiales de manera que el grupo se sienta satisfecho. Si el "producto" de la lección o parte de ella es particularmente valioso, el grupo puede compartirlo con otros alumnos o familiares. Lo ideal es que cualquier presentación es dada como parte de una orientación del currículo Orff, el cual viene directamente del desenvolvimiento de la clase (Shamrock, 1986)

3.6. LA IMPORTANCIA DE LA CREATIVIDAD

Ciertamente el papel central y única característica del Schulwerk es la construcción de nuevos materiales provenientes de lo que se está familiarizado. La enseñanza espontánea que da la improvisación es y recuerda un excelente punto de partida. Es un juego de la imaginación que puede ser alcanzado a través de la construcción de los ritmos y melodías más simples, zumbidos y ostinatos, con la posible inclusión de todo tipo de instrumentos. Esta es la imaginación que debe ser despertada y entrenada por este pensamiento (Orff, 1976, 131). Walter Panofsky comenta por radio en respuesta a la introducción del Schulwerk a los niños alemanes, atestiguando sobre lo efectivo de este asunto:

"Las numerosas cartas y ensayos que nos han mandado durante este último año dan crédito al gran valor pedagógico de este trabajo musical que se apoya en la educación para la independencia, si los alumnos envían melodías de lo que han escrito - esbozadas en

nueve pentagramas mandados por un niño de nueve años de edad () – esto no es una cuestión de talento sino, de niños que han despertado, para quienes la originalidad elemental, que es la manera de hacer música del Schulwerk, ha liberado el poder que se encuentra en ellos. Esto es, si en su educación musical solamente permanece la reproducción, se aburrirán, esto no significa que el trabajo con el Schulwerk excluya las otras (Orff, 1976, 218.)”

En el análisis anterior está la forma de cómo el Schulwerk dota con su fuerza especial

No se interesa en la composición como única finalidad, pero con las posibilidades de realizarla en el momento en que ocurre, guiando hacia una mayor formación y solamente como la finalización de un producto escrito – esto es lo que consigue el Schulwerk con su espontaneidad y poder de fascinación (Thomas, 1962)

3.6. LA FUENTE DEL SABER

Ni Orff ni sus colegas recomiendan una técnica en particular para enseñar a los niños a leer y escribir música. En el volumen I Orff hace el siguiente comentario

“La forma de alcanzar libertad en la ejecución es que los niños la hagan de memoria. El maestro nunca debe, instruirlos en la notación musical correcta, más bien debe comenzar con ejercicios de lenguaje donde solamente la notación rítmica es necesaria. Al iniciar, la primera escritura musical que debe ser utilizada son las creaciones rítmicas y melódicas (Orff/Keetman, Vol 1, Murray Edition) Keetman aboga por aprovechar el deseo del niño de simbolizar visualmente lo que ocurre cinestésicamente

El placer de interpretar lo que está escrito, siguiendo el ritmo, que puede ser repetido si se desea, marcando su propio ritmo, como también la actividad de escribir

música como tal y el resultado visual, son incentivos para que el niño aprenda a leer y escribir música (Keetman, 1974, 25 – 26)”

En cualquier técnica que sea utilizada para enseñar - signos con las manos, solfeo, el nombre de las notas – la experiencia siempre debe preceder a las ideas para la escritura musical, y solamente cuando se está familiarizado con un elemento, éste debe ser simbolizado

3.8. EL PAPEL DEL PROFESOR

Werner Thomas comenta sobre lo descrito arriba y lo requiendo para la aplicación del Schulwerk

“Una iniciación básica es esencial cuando se comienza a trabajar con grupos de cualquier edad, ya que conforme a los fundamentos musicales, hacer música es totalmente independiente de la edad en que se comience. Con niños de mayor edad solamente la selección del texto cambia junto con la posibilidad de un rápido progreso.”

El tiempo y la intensidad en este trabajo debe ser determinado por los siguientes factores

- La diferencia relacionada con los niños de la ciudad y del campo
- La edad de los grupos
- La posibilidad de hacer música diariamente o semanalmente
- La pregunta del porqué el Orff – Schulwerk es importante para su educación
- El espacio disponible para el movimiento
- La disposición del instrumental
- El estado de motivación – cuándo el grupo estará mejor cautivado y motivado para el canto, el lenguaje o el movimiento

Estos y otros factores brindarán una continua y variada selección de materiales y formas de enseñanza (Thomas, 1962)

La clasificación del material de acuerdo a la edad, el nivel, la asignatura y el currículo es imposible, y es un absurdo mantenerlos en un cambio frecuente. La selección y el uso apropiado de los materiales son dejados al instinto educativo y al alcance de la persona que enseña (Kectman, 1974, 11)

No todos los maestros quieren o están habilitados para cargar con la responsabilidad que acompaña tanta flexibilidad. La mayoría de las veces se ataca a los maestros con instintos de creatividad, ya que se encuentran restringidos por un currículo prescrito, y la responsabilidad recae entonces sobre su individualismo, experiencia e integridad, es por eso que recurren a la forma de como el Schulwerk construye la música.

Es comprensible que muchos pedagogos se mantengan firmes con lo que conocen y sientan este tipo de posición extraña. Esta nueva idea no debe ser tomada como medida previa para los pedagogos musicales.

La idea debe tornarse incomprensible para quienes no la sientan en su cuerpo y entiendan el porqué no han sido absorbidos por ella (Zimbaguer, 1955)

El deseo del profesor que utiliza el Schulwerk es el de alejarse más y más cuando el estudiante obtiene confianza y habilidades de un guía, cuyo papel es el de facilitador. La clase queda capacitada para funcionar completamente sin el maestro como testigo de su habilidad y efectividad.

3.9. EL PROPÓSITO DEL ORFF SCHULWERK

“Es conveniente cerrar este capítulo con explicaciones concernientes al propósito de la pedagogía del Schulwerk, siendo de particular importancia para cualquier discusión. Una vez escrito el Schulwerk fue adaptado para niños. Max Feiler expresa la idea del propósito así:

El Orff Schulwerk es la introducción a la composición de la música inédita hecha por uno mismo. Esto no tiene nada que ver con el sentido de la creatividad en la composición musical, pero sí con la libertad del poder productivo, el deseo de inventar y buscar ideas – todas ellas incluidas extensamente en el método, – y cualquiera siendo creativo, solamente una vez experimentado el secreto de la creatividad, deseará por el resto de su vida ser el más comprensible amigo del arte.

Déjenos resumir. El Orff – Schulwerk es concebido para los niños como una educación general, la cual desenvolverá un sonido básico que más tarde será construido individualmente, rápidamente y con suceso. (Feiler, 1951, 41)”

Orff aplica en su trabajo de educación musical su deseo para el futuro, el cual fue expresado en la alocución para la apertura del Instituto Orff:

“Todas mis ideas, como las ideas de una educación musical elemental, no son nuevas, solamente me han sido dadas en el presente, hoy en día ideas imperecederas, las cuales nos hacen sentir vivos. No me siento como el creador de algo nuevo, pero sí como alguien quien pasó de una vieja herencia o como un corredor de relevo quien enciende su antorcha en las llamas del pasado y la trae al presente.”

Esto también estará en mis sucesores, si la idea se mantiene viva, no se limitará por su mortalidad. Recordarla viva también significa cambiar a través del tiempo. En esto reposa la esperanza y el estímulo (Orff, 1976, 249)”

4. ADAPTACIÓN DEL MODELO SCHULWERK A OTRAS CULTURAS

El Orff Schulwerk es una pedagogía que ha crecido en los últimos cuarenta (40) años, proveniente de un experimento que se efectuó en un área de la ciudad de Bavaria, al sur de Alemania, para establecer un acercamiento a la pedagogía musical en muchas partes del mundo. Es posible transferir las técnicas originales, los materiales, como también la traducción apropiada a muchas otras culturas interesadas en adoptar las ideas de Orff. De cualquier forma, al establecer sus propias ideas antes de las extranjeras, los educadores deben desarrollar en cada nueva situación, a través de la experimentación, la adaptación de lo que es relevante para ellos. El desvío del modelo original es necesario y esperado, de esta forma, el término “Orff Schulwerk” sería reservado para un acuerdo en la aplicación de la filosofía y principios de la “idea” de Orff.

4.1. Los problemas para introducir el método

El Instituto Orff de Salzburgo mantiene sabiamente una postura neutral para abordar el desarrollo del Schulwerk. Recomienda que, después de la experiencia inicial en la cual los miembros de la cultura lleguen a un acuerdo con los principios de los modelos pedagógicos del contexto original, deben tener una discusión seria con pedagogos, músicos, folcloristas, dramaturgos, especialistas en movimiento, currículo y planeamiento educativo, para proyectar cómo esta pedagogía podría aplicarse mejor en ese clima educativo específico.

En muy pocas culturas este proceso no ha sido aceptado, pero muchas veces el pensamiento del colectivo ha determinado la dirección que el Schulwerk toma y las modificaciones que deberán hacerse al modelo original.

Al final existen tres problemas potenciales en el proceso. El primero es que es un tanto limitada la exposición del modelo Schulwerk original, el cual es insuficiente para que los participantes asimilen y comprendan el diseño original e intenten concienzudamente asimilarlo. La percepción es necesariamente filtrada a través de las raíces culturales y la experiencia de quien percibe, la cual debería ser reforzada hacia las bases tradicionales occidentales o indígenas, vinculadas a las reacciones emotivas de ambas. Un objetivo de observación, basado en un balance igualitario de conocimiento y disposición hacia ambas tradiciones, sería extremadamente raro.

Los problemas del lenguaje deben ser mínimos en estas experiencias iniciales, desde que las actividades no sean tan verbales, especialmente si el traductor explica e instruye con habilidad y ecuanimidad la terminología pedagógica musical. O de cualquier forma, las demostraciones de cómo el lenguaje es utilizado para desarrollar el ritmo puede o no ser efectivo, dependiendo de la fluidez de los participantes en el lenguaje del instructor (muchos talleres que se han dado en Asia fueron expuestos en Inglés, porque era un idioma mucho más conocido y estudiado que el Alemán). Si este factor es olvidado desde el inicio para la comprensión del modelo, la premisa básica para el crecimiento musical orgánico desde el lenguaje no ha sido comunicada con convencimiento.

Otro problema está en asumir que en otras culturas el planeamiento procederá efectivamente a través del esfuerzo cooperativo de expertos en las áreas afines. Este tipo de "comité" funcionó una vez en los modelos curriculares de las escuelas públicas en los Estados Unidos, pero se reconoció que los principios establecidos eran inaplicables, a menos que un grupo significativo de profesores estuviera convencido de su efectividad y desarrollara habilidades considerables en ellos. Solamente cuando los profesores estuvieran convencidos del valor del modelo Schulwerk a través de su propia participación, la cual inspiraría la transferencia de esa experiencia a sus alumnos, estaríamos seguros de afirmar el impacto particular, regalado, y que ha penetrado las individualidades para dar fuerza a la promoción de la pedagogía Schulwerk en cualquier cultura.

4.2. El entrenamiento en el Instituto Orff

El Instituto Orff motiva a los jóvenes practicantes y a los futuros profesores, una vez introducidos al Schulwerk, a pasar un año de estudios o más en Salzburgo, para fortalecer su experiencia y conocimiento con el modelo europeo, discutiendo ideas que serán transferidas a la adaptación. Muchas veces ha sido una experiencia decisiva para las personas y para la continuación del desarrollo del Schulwerk en sus culturas. Como en todas las profesiones, no todos los participantes continúan interesados en el campo en el cual ejercen, muchos encuentran otros caminos apropiados una vez que comienzan a enseñar.

Para la gente joven que viene de culturas distantes, el choque cultural o ajuste al nuevo ambiente en el Instituto Orff, el lenguaje, el estilo de vida y pedagógico, el relacionamiento social, es considerable. Barbara Haselbach, Profesora de Danza, manifiesta lo siguiente sobre estas dificultades:

“En un tiempo relativamente corto ellos están expuestos no solamente a aprender suficientemente el lenguaje, sino también a leer la teoría y seguir lecturas. Están en espera de absorber la riqueza de las nuevas experiencias obtenidas a través de la relación con extranjeros, nuevos métodos de enseñanza y una parte con materiales desconocidos. Todo esto nos hace suponer que ellos están dispuestos a traspasar todo este conocimiento a su propia cultura, junto con su sistema educativo, la mentalidad, condiciones y vida de su ciudad. Es una oportunidad fascinante, pero al mismo tiempo difícil.

Esto se hace más difícil cuando los graduados vuelven a su lugar de origen, porque se habían acostumbrado a Europa, a entender la cultura, su lenguaje y a tener nuevas amistades. Entonces regresan a un gran cambio nuevamente, a las expectativas que tenían y cuales tendrán ahora sin un tiempo probatorio que supuestamente tienen que cumplir.

Algunas veces encuentran mucho escepticismo y otras, rechazo de los colegas, otros ven grandes reformas acorde al sistema occidental. Esto requiere de mucha experiencia y diplomacia para encontrar el balance entre nuestra cultura y la nueva en donde se darán los estudios más tarde (Hasselbach, 1983) ”

En los primeros niveles de estudio, la energía necesaria para observar, comprender y absorber el nuevo concepto pedagógico, será agotado en los ajustes necesarios para poder sobrevivir en la nueva cultura. Después del tiempo y los ajustes hechos al currículo, como se hace en el Instituto, el último desafío es la selección de las experiencias que serán utilizadas en la cultura de origen para implementar su efectividad y evaluar los resultados, para los jóvenes inexpertos esto será una designación aplastante. El hecho es que muchos de ellos ponen en práctica lo que han aprendido, al final, en cualquier nivel, es realmente impresionante.

La aplicación del método es hecha con niños por los profesores novatos del Instituto (quienes también tienen que enseñar a una cantidad determinada de alumnos, entre 12 y 20), en clases privadas después de sus compromisos.

A los profesores de la cultura occidental y oriental esto los prepara para sus futuras clases en su lugar de origen. En muchos países, de cualquier forma, en el ambiente de las escuelas públicas prevalece la baja cantidad de estudiantes por clase. En la cultura asiática, cuarenta o cincuenta estudiantes por salón son considerados como natural. Por otra parte, el contraste de las facilidades encontradas en las escuelas públicas, en comparación con el Instituto que es espacioso y bien equipado, es muy grande. Ambos factores – el tamaño de la clase y la calidad de las facilidades – ofrece un desafío considerable para que el maestro intente adaptar el Schulwerk a su cultura de origen.

Desde el punto de vista occidental, la aplicación del Schulwerk con clases de más de cuarenta estudiantes dentro de un espacio reducido no parece formidable, sino un absurdo, si bien que algunos aspectos del método son aplicados según la situación, el

comportamiento en clase es más tranquilo y productivo que en occidente. Los niños se acostumbran a trabajar con grupos de su edad y participan en grupos con actividades de aprendizaje individualizado. Ambas características nos demuestran la imposibilidad de que este modelo sea aplicado en oriente.

4.3. La interacción entre el profesor y el estudiante

Uno de los aspectos de la pedagogía Schulwerk, que es difícil de desarrollar en cualquier cultura, es la relación entre el profesor y el estudiante. Regularmente el profesor es el que guía y da las directrices, y el alumno contribuye al desarrollo del esquema, con creatividad, de manera significativa. En muchas culturas europeas y americanas, el concepto de discusión está estructurado en el intercambio de ideas como un formato regularmente utilizado. La meta es desarrollar una independencia que habilitará al estudiante a conducir su propia opinión con la asistencia del profesor. La intención de las clases con el Orff son similares: brindar al estudiante las formas de cómo pueden manipular los instrumentos partiendo de la guía dada por el profesor. Las clases con el Orff deben ser consideradas como una experiencia de laboratorio, con el lenguaje, el canto, el movimiento y tocar los instrumentos como medio de experimentación.

El tipo de interacción descentra, entre el profesor y el estudiante, puede verse en algunos lugares de Asia, en donde la influencia occidental ha sido significativa, pero el modelo tradicional en donde el profesor es considerado la autoridad y el estudiante un recipiente de conocimiento todavía persiste. Por eso la práctica del contenido del Schulwerk, ya sea en occidente o en lugares tradicionales, requiere de un estudio de la educación y la cultura en donde se va a aplicar. Los educadores consultados sobre este tema llegaron al acuerdo de que, definitivamente, éste es mejor modelo educativo que el utilizado anteriormente. Los cambios son difíciles, especialmente cuando los educadores no están formados en el ambiente de las nuevas experiencias de aprendizaje.

El primer nivel es relativamente simple: hacer que los estudiantes respondan a las instrucciones tan solo escuchando, tomando notas y teniendo algunas libertades de creatividad dentro de las respuestas. El siguiente nivel es para desarrollar en el estudiante la seguridad y confianza para que asuma el papel de líder y conduzca al grupo.

El contraste pedagógico se da cuando están envueltos los músicos tradicionalistas. El modelo, autoridad/recipiente, ha estado vigente por siglos como prueba de la forma correcta de tocar, de acuerdo a los modelos tradicionales. Para alcanzar esta meta, el alumno debe seguir las instrucciones del maestro sin cuestionamientos. El papel del estudiante es someterse a este proceso por respeto al profesor y a la forma artística. Separar las estructuras de la música tradicional de este modelo pedagógico es inconcebible. Esto fue encontrado en un caso en Tailandia, donde a pesar de los puntos en común que tenían las prácticas de la música indígena con el Schulwerk, la aplicación de su pedagogía era considerada innecesaria e inapropiada.

4.4. El diálogo intercultural

Con toda su flexibilidad inherente, el modelo Schulwerk permite un acuerdo entre las variantes de la enseñanza y el estilo en que esta se da. En cualquier cultura, establecer un diálogo entre los amplios y diferentes puntos de vista es difícil, en el orden que sea. Ninguna de las variantes en el estilo de enseñar, es considerada como forma única o correcta, en cambio, muchos consideran que algo puede ser aprendido de los otros y que todos pueden complementar los puntos de vista. La experiencia en los Estados Unidos nos ha demostrado las dificultades de unir a los profesores de diferentes niveles, especialistas en música y otros colegas, para establecer un diálogo en el cual los representantes no solamente expresen su punto de vista, sino que escuchen con mente abierta a los demás.

Las dificultades son manifestadas en las culturas en donde la interacción entre los diferentes niveles del sistema educativo son fuertemente limitados por una estructura jerárquica. Un sentido de competitividad, antes que el de cooperación, puede jugar un rol negativo.

4.5. Guía para adaptar el Schulwerk a otras culturas

Derivado de las tradiciones nativas, los principios operacionales que utiliza el Schulwerk son los siguientes:

- 5 Debe ser diseñado a través de la participación activa de los alumnos reunidos en grupos, haciendo emerger lo intelectual y la reflexión de la experiencia cultural.
- 6 Incorporar oportunidades para la improvisación y creación de materiales originales en cualquier nivel.
- 7 Experiencias de aprendizaje derivadas de la interacción con los elementos musicales, a través de los instrumentos musicales, el canto, el movimiento y el lenguaje.

Las explicaciones a continuación, intentan poner cada uno de estos elementos musicales en una perspectiva global y sugiere una guía para adaptar el Schulwerk basado en los principios del modelo original.

4.5.1. El lenguaje:

Orff considera que el lenguaje no debe ser utilizado solamente como medio de comunicación, sino también como un recurso para la expresión musical.

Estuvo fascinado con el Latín y el Griego antiguos, por ser la representación de las raíces de la civilización europea. Del lenguaje él hace una conexión directa al ritmo, incluyendo la libre expresión y el ritmo modelo. Aboga por la dramatización, con o sin música, como un elemento importante para el desarrollo del niño.

El modelo original del Orff Schulwerk considera el lenguaje como la base para el desarrollo de la musicalidad porque es inherente a las propiedades rítmicas de la música en su forma primitiva. Las características de énfasis y acento en los lenguajes de Europa crean un ritmo natural que se extiende lógicamente dentro del estilo musical. En principio cualquier lenguaje tiene sílabas acentuadas y no acentuadas, las cuales pueden ser utilizadas para el desarrollo de ejercicios rítmicos, como se hace en el modelo alemán. El inglés se adaptó inmediatamente para este propósito. Alrededor del mundo, con la occidentalización de las culturas ocurrida a través de los siglos, algunos lenguajes occidentales han sido adoptados o forzados como medio de comunicación. Quizás en algunos casos lenguas europeas formen parte del *vitae* de las escuelas, pero no son utilizadas como medio de escritura o comunicación. Si el ritmo es considerado como lo más esencial para acompañar al sonido, entonces, con seguridad, los lenguajes tienen características rítmicas propias y diferentes de las estructuras occidentales. Podemos especular que existe relación entre el ritmo propio de cada lenguaje y los modelos de los estilos musicales indígenas, como ha sido observado en algunas transcripciones de canciones folclóricas occidentales, en donde el resultado rítmico está relacionado con el estilo occidental. Pero el modelo que predomina y la formación de sus combinaciones varían de un país a otro y con ciertas características únicas, esto es lo que el Schulwerk enfoca como "elemental," y lo considera como apropiado para el desarrollo del ritmo musical en cualquier cultura.

Lenguas como la japonesa, basadas en el acento tonal, conducen hacia una estructura tonal.

En el idioma chino aparece la melodía antes que el ritmo. En ambos casos, la melodía proveería al Schulwerk de un punto para un comienzo lógico antes que el

ritmo En estos casos se tomaría en cuenta un riguroso estudio para tomar una decisión a conciencia en el desarrollo de las posibilidades del desarrollo del Schulwerk en la culturas orientales

Ciertamente que cantando canciones al estilo occidental hoy en día, se consideran las cuerdas tonales del lenguaje como secundarias a la estructura musical. Apparently ciertas modificaciones al lenguaje son hechas, pero manteniendo la integridad melódica del texto. De ninguna manera se puede construir de forma más "natural" considerando la melodía ligada al texto (Kuptarut, 1987, Tsai, Hjoshmo, 1979). Podemos especular que Orff había identificado la relación entre el tono del lenguaje y la estructura melódica conocida como "elemental".

En honor al principio del lenguaje como recurso musical, cada cultura necesita examinar cuidadosamente la relación existente entre su idioma y la estructura del ritmo y la melodía en las tradiciones musicales que serán desarrolladas. La relación más natural debe ser escudriñada y, de ella, hacer pequeños ejercicios que guíen fácilmente al niño del lenguaje a la música.

En el modelo original, el Schulwerk relaciona el lenguaje a la interpretación del mundo fantástico del niño – cuentos, adivinanzas y proverbios –. Lo racional comienza cuando el niño de primer nivel necesita nutrirse de las raíces culturales, más que memoria se trata de expresiones intermitentes de interés transitorio. Actualmente se practica basándose en lo familiar y moderno – comerciales de televisión, literatura infantil lo cual es muy efectivo en el dibujo que hacen los niños dentro de su fascinación por el lenguaje dentro de su nivel de experiencia.

Debemos tomar en cuenta las raíces y el carácter de cada grupo de niños, lo cual determinará los materiales que se utilizarán inicialmente. En las culturas, en donde los materiales tradicionales han sido dejados atrás, se hará necesario y apropiado rebuscarlos y

reintroducirlos en la pedagogía Orff. Lo ideal es que se haga un balance entre lo clásico y lo moderno, sin reglas preescritas y buen gusto para la escogencia de los dos.

4.5.2. El movimiento

No hay cuestionamiento sobre el modelo original. El movimiento es considerado, al igual que el sonido, como expresión de las ideas musicales. Lo funcional del movimiento del niño, ejecutado naturalmente, – caminar, saltar, brincar, rebotar, girar – es la base para explorar las ideas musicales y dramáticas para el desarrollo de pequeños movimientos que serán integrados junto con el sonido existente en ellos mismos. La forma será tomada de la identificación cultural de acuerdo con lo que es común en los juegos del niño: los gestos, actitudes, modelos folclóricos o danzas tradicionales clásicas a las cuales el niño está expuesto. También debe incluir estilos escogidos de otras culturas, por ejemplo el ballet clásico que ha obtenido bastante aceptación en algunas culturas orientales recientemente. Entrenar en estos estilos es viable para los niños a través de las clases, las cuales, como la música tradicional, han estado alejadas de la educación pública.

La puesta en práctica de lo mencionado anteriormente es producto de la experiencia y la comprensión de la estructura y energía musical a través de la utilización del movimiento como un medio de expresión y creatividad, definitivamente “foránea,” como idea pedagógica en muchas de las culturas. En algunas situaciones, incluyendo las sociedades Asiáticas en varios niveles, el comportamiento común requiere de una modificación en el niño, de lo introvertido a lo extrovertido, expresando sus emociones y acciones, prestandose la debida atención así mismo. De cualquier forma es distinto a cuando el niño pregunta qué comportamiento seguir o no.

Otro factor relacionado al movimiento es que las personas asiáticas están acostumbradas a moverse en espacios limitados – ellos viven frecuentemente apiñados con pequeñas oportunidades de “jugar” con el espacio

En occidente se observa y reconoce que la emoción que causa el movimiento es relativa a los parámetros intrínsecos de la tradición. Por ejemplo ellos encuentran mayor satisfacción en los gestos restringidos de los brazos, que en el brinco que hacen las otras (Yaginuma, 1987). Estos principios están demostrados en las danzas tradicionales que contienen subterfugios – movimientos de los ojos, manos, dedos, manipulación de las costumbres, etc – que no juegan ningún papel en el espacio que utilizan las danzas occidentales

Indiferentemente del tipo de cultura, el movimiento en los niños hace todo más fácil, convirtiéndose en un adorno decorativo tan vital e íntegro de todo lo pedagógico. Si el movimiento está incluido en el modelo Schulwerk, lo esencial para el suceso de éste es que el profesor esté comfortable con él y que esté consciente de las compatibilidades de los diferentes niveles y edades, motivándolos para realizarse en éste su potencial. Educadores, en las culturas que hemos estudiado, están de acuerdo en que la exploración y el movimiento creativos pueden ser una experiencia decisiva y benéfica para los niños, como la necesidad de libertad. Es por eso que muchos de los profesores que han experimentado esto, lo ven positivamente como un entrenamiento para la enseñanza. Para los profesores que no han desarrollado suficientes habilidades y confianza con las actividades del método, de cualquier forma requerirán de oportunidades para entrenar durante un período más largo.

Esto indica que a través del movimiento muchos componentes del Schulwerk serán retenidos, es cierto que el tipo y extensión del movimiento necesita ser pensado mucho

más que los materiales rítmicos y melódicos que serán utilizados en cada situación. Aplicando el modelo Schulwerk, dos elementos necesitan ser considerados

- 1 La actitud,prevaleciente de la cultura a-través del movimiento
- 2 Si el movimiento tendrá valor o no, en proceso educativo

Si respondemos al primer ítem, éste nos indica un estado conservador, y el segundo nos invita a hacer un cambio de actitud, pasos muy especiales son necesarios para estar seguros de que estos aspectos sean efectivos, – como la enseñanza en grupo,- con alguien con habilidades para el movimiento. Si hay ciertas limitaciones culturales al presentarse, como la interacción de los niños y las niñas, o vistiendo ciertos tipos de ropa, éstas serán subsanadas individualmente o en grupo según las necesidades

El movimiento no es considerado como una opción de desgaste dentro del modelo Schulwerk, sin él, una porción mayor del potencial para un involucramiento total, para el desarrollo de la cinética del niño, entendimiento y facultad para la fantasía serían perdidas. Lo importante es que cada cultura aplique el Schulwerk determinando el alcance tonal y la secuencia que éste debe tener. Finalidades musicales – esto es, el desarrollo de la musicalidad occidental tanto como la folclórica – el tiempo relativo y la concentración para dedicarse a cada caso y la responsabilidad para instruir en cada situación que se presente

4.5.3. El canto

Orff proyecta definitivamente el instrumento natural del niño la voz, que es considerada como la primera expresión en el Schulwerk. Esto fue discutido anteriormente, el canto fue dejado fuera en los primeros pasos de la Gunthreschule, y una experiencia con el coro fue adicionada, pero Orff sintió que al lenguaje ni al canto se le había prestado

suficiente atención. Pensó en poner estos dos elementos como punto de partida natural cuando comenzó a trabajar con niños a finales de 1940 (Orff, 1976, 214)

En la práctica, de cualquier forma, el canto tiende a ser descuidado en la aplicación del Schulwerk, el ritmo, el movimiento, y los aspectos instrumentales son más atractivos. El desarrollo de la técnica vocal está más allá del alcance del Schulwerk, pero la asistencia basada en la postura, la respiración, apoyo, colocación y entonación son mucho más necesarios que una simple ayuda técnica para tocar instrumentos.

La cualidad vocal, que ambiciona el modelo original, es la suavidad, pureza y guía vocal asociada con los coros de niños de tradición europea. Este timbre particular puede ser irreal e inapropiado en otras culturas. Los educadores aplican el Schulwerk para determinar las características naturales del buen canto dentro de los parámetros de cada cultura. Los niños deben ser asistidos, apropiadamente, para el uso efectivo de sus voces.

Como material para el canto, el Schulwerk enfatiza en las canciones para niños provenientes de las tradiciones antes que las canciones compuestas para niños. Como el lenguaje, lo racional es lo que el niño necesita para mantener la ligación a la continuidad de sus raíces culturales. Nuevamente, en las prácticas actuales, la canción cuenta los eventos y situaciones mejores para el niño, experimentando y motivando su participación desde el comienzo al final, un balance de los dos, basado en el buen gusto y lo apropiado para los niños, es el ideal que se plantea aquí (Schamrock, 1997, 42)

4.5.4. Uso de los instrumentos

En la exposición inicial del Orff Schulwerk, los instrumentos tienden a permanecer fuera, como recurso único y primera atracción pedagógica. Este aspecto ha sido mal entendido en algunas situaciones, en todo el mundo, con niños que han pensado tocar

piezas de una manera como conjunto instrumental de percusión elemental. En algunos casos ésta es una alternativa, pero no debe ser considerada como parte de la pedagogía del Orff Schulwerk. Los volúmenes del Orff Schulwerk contienen piezas para instrumentos solamente y deben haber buenas razones para tocar algunas como están escritas.

Dos ejemplos sobresalen de este aspecto:

1. El desarrollo de la sensibilidad y el entendimiento de los nuevos elementos musicales, como el ritmo y los modos.
2. Proveer música hecha para dramatizaciones, las cuales serán hechas por los propios niños.

De ninguna manera el propósito de estas músicas es el de servir de modelos para que otros trabajen con los niños y profesores en cada situación que se presente en clase.

En cada cultura, en donde se aplica el modelo Schulwerk, es esencial que el papel del instrumento sea comprendido claramente. Esto es, en esencia, "un equipo de laboratorio" para la invención de melodías, acompañamientos y pequeñas composiciones dentro de los parámetros del sistema musical occidental u oriental. El niño debe ser instruido en lo esencial de las facilidades técnicas, como el correcto agarre de las marimbas, el golpe de las barras, posibilidades de cambios de timbre, etc. Técnicas más avanzadas serán necesarias a través de los otros niveles del desarrollo musical, dando así garantía de una mayor sofisticación al tocar un instrumento. Los niños aprenden a tocar todos los instrumentos en la instrumentación, dándoles experiencia en las posibilidades de timbres y las diferentes técnicas para tocar.

La afinación común estandarizada, para los instrumentos de barra, está en el sistema occidental de octavas, ajustándose a las necesidades del modelo europeo. De cualquier forma, viendo la instrumentación como un recurso experimental, antes que una forma de presentación fija, este medio abre las vías para dar otra afinación a los instrumentos generando así otro sistema de escalas, y dejar en claro que la

experimentación con la modificación de la afinación en los instrumentos ha sido muy limitada, pero las posibilidades se mantienen abiertas para cualquiera cultura que quiera hacer uso de ella. En algunos casos las consideraciones culturales podrían impedir la práctica con el uso del instrumental Orff en asuntos netamente folclóricos, percibiéndolo como inapropiado. En otras culturas puede ser mantenido su uso y algunas tradiciones podrían ser abarcadas con el mínimo de instrumentos o ninguno. El modelo pedagógico Schulwerk se aplica con o sin instrumentos, y debe considerarse siempre el recuerdo como una alternativa para una instrumentación original.

Es ventajoso para algunas culturas producir su propio instrumental antes que tener que importar estos recursos. El patrón de calidad tiene que ser como el original, de cualquier forma, habrá dificultades en el duplicado. El instrumental Orff es considerado como “instrumentos” y no como cosas para tocar desechables, aunque la música para niños que contiene el Schulwerk es para tocarla, y tocar es un “trabajo serio” para el niño. Para honrar este principio del Schulwerk, la manufactura de los instrumentos debe tener la responsabilidad de mantener la excelencia del sonido y la calidad del manufacturero.

4.5.5. El desarrollo tonal.

Antes de discutir sobre el canto y tocar instrumentos, una palabra debe decirse acerca del contexto tonal del cual hacemos mención. El modelo original Schulwerk comienza con la tercera descendente sol – mi y sol – mi – la en cantos y canciones, que se extienden hasta la escala pentatónica mayor, y después hacia las escalas diatónicas tradicionales. En otras culturas, modelos de canciones serán más apropiadas para comenzar, en Japón, por ejemplo, la segunda mayor aguda es muy común para los cantos de niños. El modelo original en los niveles más avanzados procede a través de la

exploración de los modos eclesiásticos, los cuales tienen poca o ninguna relevancia en algunos casos

4.5.6. La improvisación.

Si examinamos el comienzo del Schulwerk encontraremos que este se inició con adultos, el cual nos revela que el enfoque que se le dio fue el de hacer música como una manera de creatividad espontánea, utilizando cualquier medio disponible o cualquier nivel técnico que se quisiera alcanzar. Nuevas técnicas y elementos musicales fueron introducidos por el profesor y asimilados por el estudiante, los cuales rápidamente se convirtieron en recursos para la creatividad e improvisación. Este proceso es absolutamente esencial si cada persona descubre su capacidad para hacer música, en contraste con la reproducción de la misma.

Cada cultura aplica la pedagogía Schulwerk tomando en cuenta la improvisación como lo esencial basándose en el concepto original. La estructura pedagógica formulada en cada circunstancia debe admitir la improvisación como lo más apropiado. Si la musicalidad, basado en lo occidental comienza a desarrollarse, la improvisación rítmica puede iniciarse con los ritmos simples y progresar hacia los compuestos pertenecientes a la tradición occidental, como es utilizado en la cultura especificada. Además, en el modelo original, la escala pentatónica es vista como la estructura ideal para comenzar la improvisación. Dentro de la tradición occidental ésta tiende a eliminar el férreo modelo conocido comúnmente como la organización armónica. De cualquier forma, en las culturas en donde la escala pentatónica es la estructura melódica utilizada y la improvisación no forma parte del hecho musical, la improvisación en la pentatónica puede parecer como cada pedazo de un "chiché - adivinado" como la fórmula armónica occidental I- V.

Si se comienza a desarrollar una musicalidad que no sea en el sistema occidental, esta podría tener limitaciones en la improvisación. Improvisar dentro de un estilo que normalmente no se entiende puede ser antagónico con las prácticas tradicionales y dejar en el practicante una falsa impresión de cómo la música es efectuada en esa cultura. No obstante estas limitaciones deben presentarse de manera que no violen los principios musicales. El mejor potencial para hacer la adaptación de la pedagogía Schulwerk es inclinarse hacia la sensibilidad de cómo este aspecto encaja dentro de las tradiciones musicales nativas.

Después que la aplicación del método comience, la cuestión recae en la reevaluación y el refinamiento. Inicialmente debe ser concerniente a la efectividad de las actividades y técnicas, se espera un grado de efectividad a este nivel, el cual debe ser estimulado por una evaluación eventual a largo plazo de cómo ha sido su progreso a través de esta pedagogía. Una lenta y continua reevaluación del desarrollo del modelo Schulwerk es más fortificante y saludable que la rápida, una recepción entusiasta como las flores y no como la raíz (Shamrock, 1997, 43).

El doctor Regner del Instituto Orff ha establecido que uno no debe tener una expectativa significativa sobre el desarrollo del Schulwerk en cualquier cultura en menos de veinticinco años. Él recalca que, en culturas de orientación occidental, cambios con mayor rapidez son esperados, y la búsqueda de mejores modelos se han efectuado. La pedagogía Schulwerk sería mejor que se descartara si solo se piensa aplicar una pequeña porción de ella (Regner, 1984). La responsabilidad recae en las culturas en donde el Schulwerk ha persistido y desarrollado, para atestiguar y enriquecer el valor encontrado en este modelo, y continuar motivando a otros en la búsqueda de mejores adaptaciones. Es verdad que al espíritu y la intención del modelo original no le importa si se ha realizado. La propuesta del Schulwerk es que cada cultura continúe investigando.

Si se comienza a desarrollar una musicalidad que no sea en el sistema occidental, esta podría tener limitaciones en la improvisación. Improvisar dentro de un estilo que normalmente no se entiende puede ser antagónico con las prácticas tradicionales y dejar en el practicante una falsa impresión de cómo la música es efectuada en esa cultura. No obstante estas limitaciones deben presentarse de manera que no violen los principios musicales. El mejor potencial para hacer la adaptación de la pedagogía Schulwerk es inclinarse hacia la sensibilidad de cómo este aspecto encaja dentro de las tradiciones musicales nativas.

Después que la aplicación del método comience, la cuestión recae en la reevaluación y el refinamiento. Inicialmente debe ser concerniente a la efectividad de las actividades y técnicas, se espera un grado de efectividad a este nivel, el cual debe ser estimulado por una evaluación eventual a largo plazo de cómo ha sido su progreso a través de esta pedagogía. Una lenta y continua reevaluación del desarrollo del modelo Schulwerk es más fortificante y saludable que la rápida, una recepción entusiasta como las flores y no como la raíz. (Shamrock, 1997, 43)

El doctor Regner del Instituto Orff ha establecido que uno no debe tener una expectativa significativa sobre el desarrollo del Schulwerk en cualquier cultura en menos de veinticinco años. Él recalca que, en culturas de orientación occidental, cambios con mayor rapidez son esperados, y la búsqueda de mejores modelos se han efectuado. La pedagogía Schulwerk sería mejor que se descartara si solo se piensa aplicar una pequeña porción de ella (Regner, 1984). La responsabilidad recae en las culturas en donde el Schulwerk ha persistido y desarrollado, para atestiguar y enriquecer el valor encontrado en este modelo, y continuar motivando a otros en la búsqueda de mejores adaptaciones. Es verdad que al espíritu y la intención del modelo original no le importa si se ha realizado. La propuesta del Schulwerk es que cada cultura continúe investigando.

ENSEÑANDO TEORÍA BÁSICA Y HABILIDADES AUDITIVAS USANDO LOS INSTRUMENTOS DE ORFF.

Por, Steve Aiello

Muchos de mis colegas en todo el país enseñan música elemental y ven que sus alumnos solamente una vez que hayan tomado numerosos talleres, clases y han comprado muchos libros y partituras que muestran la "Orffestración," que son maravillosos y grandiosos sonidos , cuando son tocados por profesores de música quienes escriben música

En el mundo real de las clases de música elemental, en donde se encuentran solamente una vez a la semana, la retención es un desafío constante y los compositores competentes no siempre existen por la limitación del tiempo. Puedo ofrecer una propuesta, aunque en desarrollo, pero ha mejorado grandemente las habilidades musicales de mis alumnos de los grados más avanzados

Comenzando en el jardín de infancia, hago muchos juegos rítmicos y ostinatos de Orff, que son fáciles y acercan siempre el suceso y las sonrisas de parte de los niños. Todo lo he aprendido de los talleres y libros de los grandes trabajos de Orff K-2. Comenzando a una edad temprana, empieza en parejas y no en las habilidades para la audición de nuestros trabajos en Orff, para una audición no enfocada pido a los estudiantes que cierren sus ojos y escuchen una parte de la música (usualmente una parte con mucha energía) y dejen que la música "pinte imágenes" en su interior, entonces les doy la oportunidad de que presenten esas imágenes ante la clase. Esta es una actividad fácil que rápidamente motiva el amor a la música clásica y estimula la parte derecha del cerebro dentro del pensamiento creativo aunado a la audición musical, esta es una actividad que forma parte del K-5

En sexto grado hago que los estudiantes escuchen una parte de la música que los guíe a programarse, escribir historias y películas, partes de la historia con la música como único recurso. Para una audición enfocada, utilizo canciones que los niños ya han aprendido y conocen bien, entonces toco la canción en el piano o el órgano e incito a que los estudiantes me digan cuándo hago los cambios de acordes. En el jardín de infancia y el primer grado solo se requiere que digan cuándo el cambio de acorde es necesario, comenzando el segundo grado, el alumno responde si debo tocar uno u otro acorde. En el tercer grado los estudiantes deben estar capacitados para decirme si "otro" acorde es necesario cuando toque las opciones. A medida que los alumnos vayan para cuarto y quinto grados ellos tendrán suficiente experiencia antes de experimentar y determinar por sí mismos si el acorde usado será de I, IV o V.

Este programa de audición es el resultado natural de un proceso exitoso que desarrollé tres años atrás, el mismo utiliza un mínimo de habilidades como base para una actividad semanal, la cual se convertirá en hábitos y fundamentos de teoría básica para analizar cualquier canción.

Al comienzo del año escolar coloqué una gran versión de la prueba de conocimientos mínimos en la pared y la dejé allí por años, empezando la primera semana de clases, hice explicaciones sobre el compás y su significado. La enseñanza del ritmo básico y el valor de las notas se convertirán en parte natural del programa. Para cada canción que cantamos en el transcurso del año la pregunta ¿Cuál es el compás de esta canción?, es respondida, algunas veces individualmente o por toda la clase, y la misma no tomaba ni diez (10) minutos del valor total de la clase, si hay alguna pregunta en la mente de algún estudiante, el compás es explicado de nuevo, mostrando un compás de la música, líneas verticales para dividir los compases, el denominador o nota que representa el tiempo asignado y entonces se adhiere la cabeza apropiada a la plica para después mostrar el compás completo en el tablero. Cuando el profesor de música está completamente seguro de que este concepto ha sido entendido por toda la clase, el siguiente concepto debe ser tratado, es una excelente manera de introducir el pentagrama y el nombre de las notas. El

conocimiento determinado de la última nota de la canción es una forma lógica para introducir la armadura, porque la mayoría de las veces la última nota indica la armadura de la pieza musical

Muchos textos elementales colocan el símbolo del acorde en la parte superior del pentagrama de la canción. Al conocer lo que significa este símbolo en un órgano, puede ser una manera tangible de introducir el concepto de armonía, teniendo en cuenta que el último acorde de una canción es el final dado como aparece en la armadura. Además, la cantidad de sostenidos o bemoles que aparecen en la armadura, a esta edad, no es tan importante como entender las razones armónicas de la armadura. El acorde (estructura armónica), la última nota y la escala son utilizados para crear la canción. Para enseñar las armaduras uso dos papelógrafos, uno para los sostenidos y otro para los bemoles, cantando viejas rimas que aprendí tiempo atrás (F)armer B(b)rowm, E(b)cats, A(b)pple, D(b)umplings, G(b)reedily, etc. A esta altura la respuesta a la siguiente pregunta será obvia: si la última nota de la melodía es un Fa, el último acorde de la misma es Fa, y hay un solo bemol en la armadura, ¿en qué tono estamos?

Enseñar la escala es el siguiente punto, generalmente utilizo las líneas del pentagrama del tablero para que los estudiantes vean las notas en él, como también su nombre, esto facilitará la construcción de acordes más tarde.

Las definiciones de ciertos términos musicales se dan al tocarlos (en el piano u órgano). Un acorde está formado por tres o más notas tocadas al mismo tiempo, una escala en el alfabeto musical comienza a partir de la nota que define la armadura etc. Recitamos esto cuando vamos al tablero generalmente una vez a la semana.

Finalmente construimos el acorde de I, el de IV y el de V, y una explicación para la definición de acorde es introducida. Construir acordes contando 1, 2, 3, pasos, empezando en el I, IV o el V grados de la escala. Muchos ejemplos, en otras armaduras, son usados para reafirmar lo aprendido.

He percibido que este punto nos lleva a un largo proceso de continuidad, el cual no nos debe tomar más de 5 a 10 minutos cada vez que lo exponemos en cada clase, dándolo en pequeños pedazos, repetido semanalmente, construyéndolo lentamente, el concepto es asimilado. Todos mis alumnos de quinto grado el año pasado pudieron analizar una melodía utilizando este sistema en menos de treinta segundos y cantar la melodía, para proceder entonces a la parte divertida del curso.

Hay que hacer una eliminatoria para aprender toda esta teoría, para el profesor y el estudiante el conocimiento que no se usa es desechado. Pero si hacemos uso de él es donde amarramos el enfoque de las habilidades auditivas aprendidas y reforzadas a través de los años. ¿Qué acordes están en esta melodía? Está en el papelógrafo, lo analizamos, ¿Cuándo hacemos el cambio de acorde? Escucha, lo tocaré, levanten la mano para hacerme saber cuándo cambia el acorde, o díganlo, I, IV, V, cuando estén seguros en esto, se regresa el examen y toda la clase lo examina.

El profesor tomará a todos esos estudiantes que no reciben la nota de pase, sin dejar que el resto de la clase lo sepa, porque tienen que responder en voz baja, de esta manera cualquier falta de entendimiento acaba. Una vez que los estudiantes sepan qué acordes pertenecen a la familia dentro de la melodía, a través del análisis, y conociendo cuándo cambia el acorde practicando su audición, entonces podemos pasar a usar los instrumentos de Orff y establecemos los compases para tocar el acorde de I y de V. En los primeros grados, anteriormente, se ha practicado cómo tomar las marmbas correctamente y tocar ostinatos, ahora deben cambiar de acorde cuando lo escuchen, a tiempo y en el tiempo correcto.

Para comenzar escoja canciones con dos acordes, I y V, analice la melodía, haga que escuchen a medida que toca e indique cuándo cambia de acorde y cuál acorde está tocando, escriba el acorde en el tablero, elimine la tercera en el acorde, ¿qué nota es común en el acorde de I y el de V? La mano toca la nota que no cambiará, la otra mano hará, como resultado, el cambio de acorde por el cambio de notas. Mande a los estudiantes

al instrumental Orff con instrucciones de remover los compases que no han sido utilizados y deje los tres compases necesarios para tocar la canción. Haga que los alumnos practiquen el acorde de I, lo cambien para el de V y vuelvan al de I, en poco tiempo el resto de la clase cantará la canción, deje a los que tocan crear su propio tiempo al ritmo de la música para acompañar la clase. A largo plazo los resultados son estos: El estudiante tiene buenos fundamentos de teoría musical, la entienden porque la utilizan, la retención es excelente porque es revisada en cada nueva canción que se introduce durante el año. El tiempo para revisión aparece cada vez que es hecho, tanto como el análisis de la canción, que no toma más de 30 a 45 segundos. Hay muchas oportunidades para llamar individualmente, como también para que toda la clase responda. Los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar y responder a los cambios de acordes, escoger los instrumentos Orff, no el profesor, para mayor oportunidad. En el aprendizaje, el pensamiento creativo crece junto al tocar los acordes en el instrumento. Menos frustración está envuelta para el estudiante, porque no está junto al libro mostrando los acordes u Orffquestando, lo que muchos no pueden entender por el límite de tiempo que tienen para la música semanalmente. Esta es la más grande frustración para el profesor de Música, porque no tiene suficiente tiempo para escoger los instrumentos y luego regresar a enseñar seis ostinatos a doce estudiantes para después hacerlo todo nuevamente con la otra mitad de la clase cuando comienzan a tocar.

La prueba utilizada se llama Examen de capacidad mínima. Una vez que todos los conceptos han sido enfocados y reforzados a través de varios meses, él es colocado para toda la clase. Algunos estudiantes no reciben el 80% de lo requerido para tomar el examen y, como muchas otras veces, varias semanas son necesarias hasta que el niño obtenga el 80% o más. Obviamente, el profesor de música no puede y no debe usar ese examen con propósitos de clasificación. Es importante reconocer que la música es una actividad del lado derecho del cerebro y la "clasificación" debe estar basada en eso y no en una prueba escrita de un material que ha sido enseñado en cuatro o cinco meses de clases. La participación activa, el comportamiento de colaboración, la evidencia de aprendizaje de la música, como otros aspectos, deben ser nuestro punto de referencia. Podría estar

equivocado, pero en mis quince años de experiencia en educación preescolar, premedia y media, nunca he tenido muchos estudiantes que alcancen el mínimo de aptitudes y se queden con él, lo usen y lo disfruten. Que sepa que una vez que es asimilado, puede Orffquestar cualquier canción instantáneamente, analizando, escuchando y tocando, mientras haga todo el trabajo (y lo ame) llevo los instrumentos rítmicos a los cantantes, sugiero una pieza y escucho sus aportaciones. Nunca he tenido tiempo de pensar en una línea melódica cuando los estudiantes tocan y cantan.

Steve Aiello ha enseñado música por 15 años y actualmente enseña en el C Hunter Ritchie Elementary School, en Fauquier Country
(<http://server.Music.vt.edu/notes/1990/years/1991/nº3/Orff.html>)

6. A LA MEMORIA DE CARL ORFF (1895-1982)

Carl Orff nació en Munich el 10 de julio de 1895, dentro de una familia académica y de militares

Recibió sus primeras lecciones de piano a la edad de cinco años, dadas por su madre, quien había estudiado con un discípulo de Liszt. En esa época él había creado pequeñas composiciones musicales en particular con la ayuda de su madre. En su casa la familia disfrutaba haciendo música diariamente. En la tarde, o en la noche, sus padres tocaban a dúo en el piano, los sábados ellos tocaban cuartetos para piano en la tarde y cuartetos de cuerda en la noche. Tomó la música simplemente por diversión.

De temprano, Carl no fue considerado un prodigio. Cantó arias de ópera acompañado de su madre y luego empezó a tocar el cello y el órgano. En 1919 tuvo su primera presentación en una ópera de Wagner (El cazador furtivo) en el teatro de Munich. En ese tiempo había un gran entusiasmo por Shakespeare en Munich y su trabajo se convirtió en una gran influencia para Orff durante su vida en el teatro. Después de completar sus estudios en la secundaria de orientación humanista, el "Gimnasio Humanista", Orff estudió en la academia de música en Munich. Su breve empleo como director musical de la Camerata de Munich, bajo la regencia de Otto Falckenberg, fue interrumpida por el servicio militar. Orff se perdió en acción en el frente oriental de la primera guerra mundial.

Al comienzo del verano de 1918, después de haber recuperado su salud, dejó su ciudad natal y tomó posesión como Director Musical bajo la batuta de Wilhelm Furtwangler en el teatro nacional de Mannheim. Después que el contrato interino terminó, asumió la misma posición en el Grasseherzogliche Hoftheater de Darmstadt. En 1919 regresó a Munich y vivió como un compositor libre hasta que se mudó para Diessen am Ammersee.

Estudió en la Biblioteca del estado de Bavaria en Munich (de acuerdo a las palabras de Orff, fue como su alma mater), él empezó en 1919 sus años de aprendiz estudiando a los viejos maestros, primeramente la teoría del barroco, la Camerata Florentina y a Claudio Monteverdi. Sus objetivos artísticos fueron tan similares a los de éste, que el lema de sus trabajos empezaban con las palabras de Caccini "La música es frase, ritmo y finalmente melodía" (G. Caccini, Introducción a le Nuove Musiche, Florencia, 1601)

En 1924, junto con Dorothe Gunther, Orff abre la legendaria escuela Gunther (Güntherschule) en Luisentrosse, Munich. En esta escuela Orff y Gunther presentaron varios currículos de gimnasia y danza moderna. Orff encontró aquí el lugar en donde él podría desarrollar su meta personal: la generación de la música proveniente del movimiento y la danza. Era el lugar en donde él podría desarrollar su movimiento y la danza, como también su concepto de la unidad natural de la música y la danza. Más tarde expresada como la unidad del habla, la música y la danza. El último advenimiento de la experimentación e improvisación. En la Guntherhule fue el Schulwerk (literalmente "trabajo escolar", "Werk," tiene muchos significados similares a las palabra inglesa "work", incluyendo "opus", "composición" y labor en un taller, E.G. in memoriam Carl Orff)

La información introductoria del volumen típico del trabajo de Orff fue primeramente publicada 10 años más tarde. Después, en 1924, el deseo de Orff hacia un arte contemporáneo, inspirado en un nuevo concepto de la música, el habla y el drama, fue percibido. Una vez y otra Orff enfatizó que el Schulwerk tenía un significado para su trabajo teatral y éste fue el fundamento espiritual de su proceso de composición.

Junto a Guntherschule, la "sociedad para la música contemporánea" y la sociedad Bach de Munich fueron muy importantes para Orff durante esos años, fue conocido por su dirección y conducción de oratorios teatrales. Su estilo único es reconocido ahora por la unión imprevista de la presentación con los elementos dramáticos de la música: la unidad de todos los conceptos musicales.

En *Carmina Burana* (1939) Orff desarrolla su estilo fuera de los elementos de los manuales, en cuanto la expresión en el folclor como en melodías de movimientos limitados, en progresiones modales y ritmo pronunciado e insistente, elementos familiarizados también con las danzas de los siglos XVI y XVII, las cuales fueron estudiadas y arregladas para diferentes instrumentos. Su rompimiento con la armonía tradicional, y el desarrollo temático, lo guiaron inevitablemente al uso del ostinato, la repetición melódica, rítmica o armónica continua.

El descubrimiento tardío (él tenía 42 años cuando *Carmina Burana* fue presentada por primer vez) fue el resultado de la abstracción y el continuo refinamiento a través de los fundamentos de la música.

En 1953, *Carmina Burana*, con *Catulli Carmina*, *Ludi Scaenici* y *Trifano di Afrodite* concierto scenico, fueron presentadas por primera vez en la escala de Milán como *Trionfi Truttico teatrale*.

También fueron representados el cuento mágico *Der Mond* (la luna), 1939, y la composición *Die Kluge* (el sabio), En 1943 le siguió el *Bairisches Welttheater* (el teatro mundial de Bavaria), incluyendo *Der Bernauerin*, 1946, *Astutuli*, 1953, la pasión "Comedia de Christi Resurrectione", 1957, el drama de Navidad "Ludus de nato infante mirificus", 1960.

La organización rítmica del lenguaje fue el enfoque escogido por Orff, con su extraordinaria sensibilidad para la fuerza y el color del dialecto hablado. En *Bairisches Welttheater*, hizo uso del lenguaje extensivo hablado, alcanzado a través del significado de las palabras, las cuales desaparecieron dentro del habla de la música pura. En el "Bernauerin", él dijo además que el "desarrollo del habla para eso es que fue hecho".

Cuando Orff interpretó su trabajo, escribió y tocó selecciones de su composición *Bairisches Welttheater* con la música y ritmo dados por sus manos, sus gestos y su voz, en los cuales amorosamente mezclaba el dialecto bávaro-austríaco con sus palabras.

cuidadosamente escogidas El loable Agnus Bernauerin , Duque Albrecht de Bavaria, ciudadano de la taberna, brujas, espíritus fantasmagóricos, la mayor lonchera, espíritus celestiales y sus demoníacas partes contadas parecían vivas

En 1941, después de haber presentado varias partes del trabajo en Bocetos, Carl Orff comenzó a desarrollar su versión de Sófocles, "Antígona," siguiendo el texto de Friedrich Holderlin Exactamente, como un Sófocles, "Oedipus der Tyrann," el cual Orff lo comenzó inmediatamente después de la abertura de "Antígona" En 1949 su trabajo brilló por el uso de viejos y nuevos sonidos y el girar repentino del ritmo independiente, el cual hace la dificultad del texto fácil de seguir Similarmente en la versión de Orff de Aeschylus "Prometeo", (1968), que no es una composición musical en el sentido usual, y no teniendo un gran desarrollo de la forma musical, la música de "Prometeo" sirve para enfatizar su poesía única

En el ultimo trabajo de Orff, Das Spiel Von Ende der Zeiten (el juego del final de la era), su primera presentación en 1973 y revisada en 1979, el elemento significativo es la palabra, por la letra del drama, la cual se origina en los versos Griegos del Oráculo de Sibyls En el Himno Olímpico en latín, Carmina y el texto de Orff, la palabra es comprendida y fascina por su de fórmula rítmica, fórmula que permite aparecer al mismo tiempo lo extraño lo nuevo y lo antiguo

El niño favorito de Orff fue el Schulwerk "Música para niños" Él siguió desarrollándolo e incrementó su popularidad a través del mundo entero con gran curiosidad e interés En el otoño de 1949, Carl Orff y Gunild Keetman comenzaron a ofrecer clases Schulwerk para niños de 8 a 10 años de edad en la academia Mozarteum de Salzburgo, como resultado de la invitación de su presidente Eberhard Preussner Durante este año, el programa radial para niños, el cual había sido introducido en 1948, fue continuado La meta era convertir el entrenamiento en danza, la cual había sido probada efectivamente para adultos en la Guntherschule dentro de un programa educativo de música y danza para niños que encajó en el medio radial

Los cinco volúmenes del Schulwerk "Música para niños," los cuales Carl Orff y Gunild Keetman escribieron y publicaron entre 1950 y 1954 fueron desarrollados en el programa de la Radio Bavaria. Las experiencias de Salzburgo recuerdan en esos días el inalterado modelo del Orff Schulwerk, interpretado a través de numerosos relatos y publicaciones enriquecidos por ediciones extranjeras. Orff no incorporó ningún método de enseñanza didáctica dentro de los volúmenes Schulwerk, simplemente muchas fórmulas multifacéticas, modelos y secuencias fueron colectados con el propósito de estimular e inspirar a los profesores para que hicieran sus propios arreglos, y para excitar y motivar la inocencia e imaginación de sus estudiantes.

En honor al 66 aniversario de Carl Orff, el "Seminario Orff Schulwerk" fue inaugurado para música y arte dramático en Salzburgo, Austria. En el otoño de 1961, Carl Orff y Gunild Keetman comenzaron a dar clases Schulwerk en un anexo en el Mozarteum. Tan pronto como fue posible, comenzaron a construir el Instituto Orff, en la parte sur de Salzburgo, como procedimiento en honor a Orff en su 85 aniversario en 1980. En esa oportunidad dijo:

"Recuerdo la fundación del Instituto a comienzos de 1960 cuando estuve en la gran excavación de la construcción con mi amigo Preussner y le dije: "¿no hemos tomado un compás tanto como en esta construcción?" tenemos seis pupilos para la abertura, pero tan pronto se haga tendremos más de 50. Y no mucho después el Instituto fue conocido a través de Austria y Alemania, y el Schulwerk se regó por la mitad del mundo y fue conocido en muchos lenguajes pero por supuesto tú has experimentado algo de esto conmigo, y también gracias al programa extensivo de este simposio, el cual nos ha traído juntos aquí hoy para mirar a atrás y adelante una vez más. Agradezco a todos mis amigos y colegas, conocidos y desconocidos para mí, quienes han ayudado y continúan ayudando a cargar de un lugar a otro la idea de una enseñanza elemental de la música y el movimiento, sabemos que en Pedagogía aún estamos comenzando -un comienzo, de cualquier forma, que carga muchas semillas de esperanza dentro. En este sentido, "vivant sequentes" (larga vida a nuestros sucesores) (simposio, Orff Schulwerk, Eine Dokumentation, 1980) "

En octubre de 1981, el Instituto Orff celebró el 20 aniversario. Carl Orff continuó muy envuelto con el instituto hasta las últimas semanas de su enfermedad, aunque pensó que estaba sufriendo y desgastándose absorbiendo "la cualidad del schulwerk y su libertad del lenguaje musical de una época en particular, una de las razones para su abertura y la diversidad de sus aplicaciones. Como el resultado de la aplicación del schulwerk no prepara solamente para el entendimiento de la música medieval, clásica o contemporánea, la educación elemental de la música y danza motiva fundamentalmente los beneficios generales del valor de toda persona. Para entender la expresión artística moderna (del trabajo de Carl Orff), se requiere una afinidad especial, o sensibilidad para pensar que su trabajo es accesible, como también puede ser extraña o mal recibida por muchos contemporáneos.

La finalidad del trabajo artístico explicado en el presente y futuro es que nos provee de una introspección significativa para ayudarnos a entender las dificultades del mundo moderno que nos rodea. La producción artística de hoy inspira pensamientos y sentimientos, transporta información, contextos claros e ilumina los deseos y las necesidades humanas. La enseñanza elemental de la música y de la danza de hoy tiene el mismo significado que trajo la importancia de la música y la danza de otros períodos (Herman Regener, Orff Schulwerk information, 28)

Fue gracias al espíritu de Carl Orff que el Instituto continuaría creciendo y desarrollándose, preocupado y despreocupado, respondiendo al movimiento del tiempo, buscando inspiración e incorporando innovaciones para mantenerse vivo y saludable.

Carl Orff escribió el octavo volumen para la documentación de su trabajo, el cual está disponible en su publicación final. Carl Orff murió en Munich el 29 de marzo de 1982 después de una larga y dificultosa enfermedad. El Doctor Orff fue ciudadano honorario de la ciudad de Munich y Salzburgo, recibiendo reconocimientos de prestigio nacional e internacional, miembro de la Facultad del Mozarteum, miembro oficial de la Academia de Arte de Bavaria y miembro honorario de otras instituciones.

A pesar de la inestabilidad de su salud, que le había causado problemas durante muchos años, él trabajó hasta las últimas semanas de su vida. Él siempre atendió a sus amigos con su intensa vitalidad y fuerte personalidad, con su habilidad para contar historias y con su buen humor por el cual todos lo amamos.

El servicio religioso para Carl Orff fue dado en Munich el viernes 7 de abril de 1982 en el Theatinerkirche St. Kajetan. El mismo fue conducido por Odilo Lechner, abate del Benedictine Abbey of St. Boniface en Munich y de St. Boniface Kloster Andechs am Ammersee, quien había sido amigo del fallecido. El Prelado Franz Heinrich, director de la Academia Católica de Bavaria, y el pastor de la ciudad, Fritz Betwieser asistieron al servicio, el cual fue dado en alemán y en latín. La orquesta de Munich y el coro Motet, tocaron el requiem de Mozart bajo la dirección de Hans Rudolf Zobeley.

En el claustro de la Iglesia en Andech Ammersee, cerca de Munich, Carl Orff fue enterrado el 3 de abril de 1982 en presencia de un pequeño círculo de amigos y familiares. Sus cenizas reposan en la capilla a un costado del retrato barroco del Duque Albrecht Wittelbach III de Bavaria, regente de la vieja abadía de Andech, y su esposa Agness Bernauer, la "Antígona Bavaria" de Orff, como él la llamaba.

El inusual grupo de condescendientes en Munich representantes de los gobiernos de Bavaria, de la Ciudad de Munich, la casa de Wittelsbach, académicos, artistas y gente de distintas clases sociales, también como gente de lengua y cultura diversas observaba el funeral, demostrando una vez más la fuerza y la unidad en que Carl Orff vivía, creyente y complacido. En Andechs, el coro de Monk toberdorf en Allgau cantó dos trabajos de Orlando di Lasso y "la canción del sol, de San Francisco de Asís," y los cantores de Fichbachauer cantaron el Ave María y cantos folclóricos.

De la tercera parte de la "Vigilia", su última obra, Carl Orff extrajo la "voz de la tierra", un testimonio de cómo fue el final de su esfuerzo físico, la voz mundana vengo ad te (estoy regresando a ti)

Carl Orff estaba bien preparado para su muerte, él dejó su casa en orden.

SEGUNDO CAPÍTULO

MÉTODO WILLEMS

Las experiencias pedagógicas logradas por Pestalozzi, Froebel, Heckel, W James etc, acerca del papel importante que juegan los ejercicios corporales en el desarrollo psico-físico, han modificado el criterio en el campo pedagógico-musical. Basado en estas nuevas orientaciones de la Pedagogía en general, y de la Pedagogía Musical, en especial Edgar Willems, pedagogo suizo, sostiene que el estudio de un instrumento no es educación musical en toda la extensión y profundidad del concepto. El instrumento es solamente un medio para llegar a la Música. Todo buen pedagogo distingue claramente entre la práctica de un instrumento y la musicalidad. Esta puede ser altamente desenvuelta en un individuo, sea el que sea, y hacer de él un excelente ejecutante. La Educación Musical moderna se propone, ante todo, desarrollar la musicalidad.

Según Willems, “no existen niños auditivamente dotados de un sentir absoluto”. En realidad, el don auditivo es un conjunto de fenómenos complejos que apelan a un sentir auditivo, a la sensibilidad afectivo-auditiva y a la inteligencia auditiva”. Consecuentemente, la práctica musical sensitiva debe estar cercada de un ambiente de simpatía y agrado con la finalidad de

- a) Asegurar las bases para una correcta formación profesional (atención individual) para aquellos alumnos que demuestren grandes condiciones musicales
- b) Lograr una Educación Musical adecuada (masiva) que responda a las exigencias de un buen oyente(consumidor) o que evite presionar a aquellos alumnos que no manifiestan gran interés en la música o que no gustan de ella

En general, los objetivos de este método se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- a) Lograr que los alumnos realicen con alegría la práctica musical, sea vocal o instrumental.

- b) Ofrecer a todos los niños, mediante recursos adecuados, psicológicamente, el máximo de posibilidades para desarrollar la musicalidad, aunque no sean particularmente dotados
- c) Aprovechar el sentido rítmico y lo sensitivo, la sensibilidad y lo emotivo, el espíritu de iniciativa y la inteligencia creativa de todo ser humano, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Música
- d) Favorecer el desarrollo integral del educando mediante los quehaceres musicales

El educador musical con una vocación a toda prueba debe orientar su labor docente en función de estos objetivos, cuidando de mantener la llama del interés en el infante, apoyándose en los recursos pedagógicos-musicales representados en un variado material didáctico, rico en sugerencias, además del cuidado que debe ofrecer la cualidad sonora del instrumental empleado o de la práctica vocal que se realiza

- e) Aquí se aplica el método para el atendimento individual, cosa que existe en algunos programas de Conservatorios y Escuelas de Música, para el desarrollo de habilidades del individuo, en los casos de alumnos libres o de gran potencial
- f) La democratización de la educación musical exige la preparación de un individuo completo en el sentido de desarrollar sus habilidades auditivas para la aplicación de la Música y su crecimiento Holístico
- g) Buscar las herramientas pedagógicas necesarias para que el alumno se sienta bienvenido, satisfecho y con gusto de adquirir el conocimiento musical aunado a su crecimiento como ser
- h) La utilización de los recursos busca, ante todo, el desenvolvimiento de lo que es intrínseco en el individuo, la percepción o ideas que él tiene de la música independientemente de sus habilidades técnicas para la misma

- e) El individuo posee habilidades y cualidades que deben explotarse, tal es el caso de la creatividad, el ritmo interno, su iniciativa e inteligencia. Es a través de una buena Educación Musical de laboratorio, donde estos elementos se consiguen, ya sea en grupo o individualmente.
- f) La búsqueda de un individuo con sus dos hemisferios cerebrales que actúan conjuntamente y desarrollados, es en realidad lo primordial para Willems.

“El tálamo es el centro subcortical donde llegan las sensaciones y las emociones. Envía estímulos al cortex y a su vez lo recibe de éste. En este nivel el hombre puede apreciar ritmos y melodías, para cuando interviene la armonía, como elemento elaborado intelectualmente la música es entonces apreciada a nivel cortical o sea conscientemente” (Salazar Bañol, 1993, 91)

1 CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DEL MÉTODO WILLEMS

- Interrelación entre la Música, el ser humano y el Cosmos
- Sigue órdenes naturales y jerárquicas
- Se basa en la Naturaleza íntima del desarrollo de los elementos esenciales de la música y no en sus aspectos interiores
- Sigue el orden de desarrollo semejante al de la adquisición de la lengua materna
- La Educación en el Método Willems es accesible a todos, dotados o no, gracias a sus bases ordenadas y vivas, asegura el desarrollo del oído y el sentido rítmico, preparando la práctica del solfeo en cualquiera disciplina musical
- Esta Educación permite influencias favorables la Educación de los niños deficientes o con retraso mental.
- Bajo el punto de vista pedagógico, esta Educación se inspira en el método global-holístico a lo que se dice respecto a la vida. Y en lo analítico, para tomar conciencia

- Se emplean procesos naturales y vivos que van de lo concreto a lo abstracto del sonido, favoreciendo el paso homogéneo del instinto a la conciencia y de la conciencia al automatismo
- Incluye cualquier medio Extra-Musical, querer como base y querer como punto de partida
- Utiliza la práctica consciente de elementos inspirados sólo en la música
 - a) Material Auditivo variado
 - b) Golpes para el desarrollo audio-motriz, instinto rítmico y bases para la métrica
 - c) Canciones escogidas con objetivos pedagógicos para el desarrollo de la sensibilidad y de la práctica del solfeo y el instrumento
 - d) Vocabulario de términos musicales sin teoría
 - e) Basado en la escala diatónica Utiliza 3 símbolos
 - Nombre de las notas (do, re, mi, etc)
 - Números romanos para los grados de la escala (equitativos) I, II, III, etc
 - Números arábigos ordinales para intervalos de la escala (cuartativos) 1a, 2a, 3a, etc
- La marcación de campos es practicada de manera natural, mas metódica, respetando la naturaleza pendular del compás de 2 a 4 tiempos y la naturaleza rotativa de los 3 tiempos
- Movimientos corporales naturales andar, correr, saltar, galopar, etc

Partiendo de la propia Música y teniendo como finalidad el desarrollo mínimo del cuerpo y máximo del sentido del tiempo

- 1o Es el ritmo Físico y Plástico
 - 2o Ritmo Expresivo
- Las lecciones de solfeo requieren de
 - el desarrollo auditivo (sensitivo, afectivo y mental)
 - Las canciones con intervalos
 - La lectura por relatividad antes de la lectura absoluta (en claves)
 - El dictado basado en la memona musical, en la audición interior, en el automatismo del nombre de las notas, y en el conocimiento de los valores métricos

- **La improvisación Rítmica y Melódica**

No confundir el conocimiento intelectual teórico con la verdadera audición interior, aspecto impredecible para toda la vida musical del alumno

Willems aconseja un mínimo de teoría para un máximo de práctica interiorizada, obedeciendo el orden natural

1o Vivir los fenómenos musicales

2o Sentirlos, sensorialmente y afectivamente

3o Saber lo que se vive y después vivirlo conscientemente

Las lecciones instrumentales se basan en los mismos principios

Música antes del instrumento, vida antes del perfeccionamiento

2 LA CLASE DE INICIACIÓN MUSICAL

Considerando la música como el arte por excelencia para proporcionar una educación global en el niño, Willems valora la adopción del principio que debe seguirse y mantenerse válido desde el inicio hasta el final del trabajo musical

El principal objetivo del Educador es despertar la vida en el infante, facilitando su espontaneidad y su expresión musical para que la música realice realmente el desarrollo efectivo de la personalidad infantil

“Cuando asistí a sus clases de iniciación Musical, me causó admiración y una fuerte emoción la forma que le daba al tratamiento de la música y al niño. El dinamismo de su clase hasta el tiempo pasar sin ser percibido, el interés era mantenido con entusiasmo y disponibilidad por parte de los niños” (Rocha, 1990, 25)

- Willems defiende el trabajo con grupos pequeños, para que pueda dársele una mejor atención a cada niño, teniendo el profesor que adaptarse creativamente a las condiciones que surgen en el trabajo
- En su cuaderno No 0 (cero), Willems presenta los contenidos que deben ser trabajados en las clases de iniciación musical

a. La canción

Es el elemento más eficaz para despertar la vida afectiva. El profesor debe seleccionar las canciones teniendo en cuenta el objetivo que quiere alcanzar (canciones de dos o cinco notas, canciones con intervalos, canciones con nombre de las notas, canciones para trabajar el movimiento, etc)

b. El desarrollo de la audición.

Con el objetivo de desarrollar el oído musical en sus tres aspectos sensorial, afectivo y mental, en su primera etapa utiliza materiales sonoros para incentivar al niño a oír, reconocer y reproducir. Más tarde, en parejas, la clasificación y orden de los sonidos (propio para las clases con grupos pequeños). El sentir el descenso o ascenso de los sonidos al igual que la altura (grave y aguda) es bastante ejercitado, facilitando así la lectura y escritura musical posteriormente.

c. Vida rítmica.

Los sonidos deben ser de orden estrictamente musical con el fin de despertar y desarrollar el sentido rítmico (instinto y conciencia), enriqueciendo la imaginación, la coordinación motriz y la dinámica, clave de la vida rítmica interior. Solamente después de vivir el ritmo y despertar el sentido del tiempo es que podrá pasarse a la fase de la conciencia rítmica que será efectuada a través de los compases.

d. Movimientos Naturales del Cuerpo.

(Andar, correr, saltar, galopar, balancear) movimientos muy aceptados por los niños, la marcha será trabajada cualitativamente como cuantitativamente
 Willems enfatiza la creatividad como un aspecto natural, siempre y cuando que se tenga el cuidado de evitar cualquier actividad cerebral que sustituya la manifestación espontánea del p^árvulo

e. Vocabulario Musical.

Sin teor^ía, familiarizando al ni^o desde temprano con los elementos vividos (ritmo, sonido, intervalo, andamiento, escala, acorde, etc)

2.1. La Canción.

No se puede negar el valor de la canción en la iniciación musical para niños, no sólo por su aspecto sintético, globalizado sino por su poder de despertar la "sensibilidad afectiva"

Aunque actualmente la pedagogía contemporánea descrimine la melodía a favor de otros parámetros de la Música, Willems considera la canción como el centro del trabajo en la Educación Musical, ella engloba al mismo tiempo el ritmo y la melodía, e introduce de modo inconsciente el contenido armónico

Existen diferentes tipos de canciones y el profesor debe ser cuidadoso al escoger el repertorio para que se cumplan los objetivos pedagógicos que se tiene para cada clase

Sin olvidar el aspecto fundamental, que es la belleza de la melodía, el profesor podrá escoger canciones populares tradicionales, canciones de 2 a 5 notas, canciones para el movimiento corporal, canciones para un trabajo rítmico, canciones con el nombre de las notas, escalas, intervalos, modos mayor y menor, etc

Sin embargo, trabajando canciones simples (línea melódica clara, intervalos naturales fáciles), el profesor no debe olvidar el aspecto típico que va a influir directamente en el desarrollo de la sensibilidad musical

El acompañamiento también debe ser simple para que despierte en el niño el valor de las funciones tonales, en fin, el oído armónico. Sabemos que la mayoría de los alumnos cantan con "voz de garganta", hecho común en las escuelas debido al hábito de hablar gritando, contribuyendo así para la adquisición de una voz forzada, fea y áspera

Es deber del profesor corregir al alumno para que obtenga una postura correcta al sentarse, pidiéndole que cante con la voz más linda y dulce que pueda

El profesor siempre será un modelo para el niño y por eso debe cantar melodiosamente, obedeciendo el sentido de la frase, realizando el canto de una manera agradable y bonita

La afinación es muy importante en el trabajo de la iniciación musical y Willems recuerda que en ella reside la sensibilidad afectiva y no la perfección vocal como muchos piensan. La afinación está relacionada directamente con la facultad de oír, de escuchar, de sentir los sonidos, de allí, entonces, el valor del trabajo para el desarrollo auditivo

2.1.1..Maneras de trabajar la canción.

- 1) El profesor canta la melodía con el texto para que los alumnos escuchen.
- 2) El profesor canta frase por frase y los alumnos repiten
- 3) Cantar la melodía en forma de la, la, la, a partir de la tonalidad dada, a través de una cadencia
- 4) Cantar la melodía marcando los tiempos, el ritmo de la canción, el primer tiempo y eventualmente la división y subdivisión del tiempo
- 5) Puede cantarse en grupos, cada uno interpretando una frase de la canción.
- 6) Cantar una frase y hacer silencio en otra para ejercitar la audición interior
- 7) Cantar la música andando a tiempo, palmando el ritmo, o si no, andando y palmando en el tiempo de la melodía
- 8) Cantar en direcciones diferentes para cada frase de la canción
- 9) Cantar la melodía, realizando un ostinato rítmico dado por el profesor o inventado por el alumno
- 10) Utilizar el metalófono para tocar secuencia de notas que aparecen en la canción (canción con el nombre de las notas)
- 11) Utilizar movimientos corporales sugeridos por el texto
- 12) Ejercitar la *dinámica* (andante, moderato, adagio, allegro, presto, etc)
- 13) Utilizar instrumentos de percusión para acompañar la canción

Las posibilidades son numerosas y el profesor podrá enriquecer el repertorio con una contribución personal, componiendo pequeñas canciones pedagógicas para su trabajo cotidiano con los alumnos

2.2. El ritmo

En su libro *Bases Psicológicas para la Educación Musical*, Willems señala que el verdadero ritmo es innato y está de hecho presente en todo ser humano normal. Andar, respirar, la pulsación, los movimientos más sutiles provocados por reacciones emotivas, por los pensamientos, todos esos movimientos son instintivos y es a éstos que el educador debe recurrir con la finalidad de obtener, sea del niño o del alumno virtuoso, el verdadero ritmo vivo interior, creativo en todos los sentidos. Percibimos claramente que en el método Willems el trabajo rítmico no se relaciona rítmicamente a la danza ni a la rítmica propiamente dicha, él trabaja los movimientos naturales que utilizan las manos, los brazos y el cuerpo (marchas, corridas, saltos, balances)

Siendo el ritmo uno de los tres elementos fundamentales de la música, es la expresión directa ligada a la vida física y, por eso mismo, tiene su origen en la energía vital, el dinamismo de la vida física, predominantemente fisiológico, corporal, y como vimos (aunque estén presente los aspectos afectivo y mental en proporciones menores), el ritmo exige una experiencia viva, práctica, alejada de cualquier acción cerebral que se debe presentar más tarde

El trabajo rítmico exige una cierta habilidad del profesor que, además de despertar las fuerzas vitales del alumno, deberá aceptar las sugerencias de los mismos y hacer su adaptación, como también crear una serie de ejercicios para el desarrollo progresivo de la clase

Muchos profesores se sienten inhibidos en el trabajo rítmico delante del grupo y por eso es aconsejable que se ejerciten para que puedan “vivir el ritmo junto al niño” (Rocha, 1990, 31)

La función correcta del profesor de Educación Musical será despertar inicialmente el instinto rítmico, ejercitarlo, desarrollarlo, procurando detectar y solucionar las dificultades que puedan aparecer, provenientes, en la mayoría de los casos, de una educación errada

Al lado de párvulos inhibidos, encontraremos otros hiperactivos, que necesitarán canalizar esa energía a través de un trabajo natural y progresivo. Golpes espontáneos, adaptados a una misma frase, permiten la participación activa de los niños porque pueden emplear las manos de formas variadas, realizan movimientos alternos que facilitan la coordinación e independencia motriz y utilizan una variedad de ejercicios de velocidad que van a facilitar una futura técnica instrumental. Todos los ejercicios pueden aplicarse para estimular la improvisación. Para Willems, el golpe sonoro es el primer elemento del ritmo musical, el que da la audición (receptividad auditiva), jugando un papel relevante para la precisión del movimiento fisiológico

Tres elementos enfatizan el desarrollo de la vida rítmica, primeramente en forma inconsciente y después consciente: el tiempo, el compás y la división del tiempo, siendo acrecentados el propio ritmo y la subdivisión del tiempo. Con palmadas, o las claves (que facilitan la precisión rítmica), los alumnos marcan regularmente los tiempos, tomando conciencia del andamiento de los golpes, el compás caracterizado por el primer tiempo (Unidad Mayor), la división del tiempo (Unidad Menor) que podrá corresponder a dos o tres pulsaciones conforme al compás simple o compuesto, el ritmo que, a su vez, caracterizado por los golpes corresponde a cada sílaba del texto

2.2.1. Pasos para el desarrollo del ritmo.

- Golpes libres espontáneos (usando onomatopéyas)
 - Pulsaciones de frases o pequeñas canciones
 - Tiempo
 - Ritmo
 - Unidad de compás
 - División del tiempo y más tarde subdivisión del mismo
 - Ejercicio para alternar las manos (coordinación e independencia motriz)
 - Improvisación rítmica
 - Ejercicio de repetición, variación, contraste y pregunta-respuesta
 - Ejercicios para despertar la conciencia rítmica métrica
- a) Intensidad Fuerte – Piano (con variantes creciendo, disminuyendo, etc)
 - b) Andamiento Lento- Rápido (con variantes acelerando y retardando)
 - c) Duración Corto- Largo (más tarde empleando las gráficas de duración)
 - d) Cálculo métrico
- f) Audición rítmica interior

Solamente después de haber efectuado todo un trabajo práctico, es que se podrá introducir la lectura y escritura rítmica. La variedad de los ejercicios permitirá el desarrollo de la verdadera vida rítmica del infante

2.3. La audición.

La audición es uno de los elementos que el método Willems defiende como indispensable para el perfeccionamiento del mundo musical del alumno

Si ese trabajo del desarrollo del oído musical fue subestimado en el pasado, ahora deberá ocupar un lugar muy importante en el proceso continuo en las clases de Educación Musical

Willems representa la audición con el siguiente esquema

Vida	Sensorial	Afectivo	Mental
Nervio Auditivo	Nivel Bulbar	Nivel Diencefálico	Nivel Cortical

Antes se creía que el nervio auditivo pasaba el mensaje del oído al cerebro. Así tenemos que

“Sinestias, o sensaciones percibidas por un sentido debido al estímulo de otro la actividad del neocórtex cerebral es suspendida, y la información es analizada por zonas más profundas del cerebro (La música crea un estado emocional específico en el oyente, según Bruno Deschenes, compositor Canadiense , y aquellas personas que suspenden su juicio intelectual “hemisferio izquierdo” y se sumergen en la experiencia tienen muchas posibilidades de experimentar sinestias) (Bañol,1993, 12)

Willems, en 1919, descubre el triple aspecto de la audición, que es confirmada científicamente diciendo que el nervio auditivo no va directamente al cerebro, él pasa principalmente por el bulbo raquídeo (sede de las acciones nerviosas), sigue su curso hasta el nivel Diencefálico (sede de las emociones) y más adelante llega al córtex cerebral (sede de las reacciones intelectuales)

La audición, para él, aunque sea una actividad global – sintética, también se produce en tres aspectos

- La sensorialidad auditiva, base material indispensable para la música, se refiere a la actitud del órgano para recibir impresiones (aspecto pasivo) que podemos desarrollar utilizando un vasto material sonoro
- La sensibilidad afectiva auditiva que se inicia al instante en que se pasa del acto pasivo de oír para el activo-subjetivo de escuchar, en ese caso el escuchar es

acompañado del interés que exige el uso de la atención, reforzando el funcionamiento de los nervios acústicos. Con la sensibilidad auditiva, ejercitamos todos los elementos de orden melódico (escala, intervalos melódicos, audición relativa, canciones)

- La inteligencia auditiva, conteniendo elementos de orden modal, sintetiza de manera abstracta las experiencias sensoriales-afectivas y es en realidad el conocimiento de lo que se oyó y se escuchó

Es a través de la inteligencia auditiva en donde utilizamos la lectura y escritura musical para fijar y transmitir el pensamiento sonoro, sabemos que existen alumnos, que aunque sean de cursos adelantados, presentan dificultades en el dominio de la audición. Willems confirma en sus libros que el oído puede ser desarrollado a través de una práctica auditiva eficiente, el pedagogo debe creer que por la educación se podrá despertar y desarrollar el funcionamiento del órgano auditivo" (Rocha, 1990, 34)

El órgano auditivo tendrá un papel relevante en la fase de iniciación musical, y esta proporción debe ser anticipada al estudio del instrumento y del solfeo, solidificando las bases auditivas (factor indispensable para despertar la musicalidad) El alumno podrá fácilmente aceptar cualquier tipo de música sin prejuicios

En sus libro *Orielle Musicale* el autor presenta sugerencias de material sonoro, estimulando así al profesor para que investigue y seleccione su material didáctico (Rocha, 1990, 35)

En el Método Willems detectamos los siguiente pasos para el desarrollo del oído-musical

- Oír y escuchar sonidos de materiales diversos
- Reconocer, reproducir sonidos, intervalos, melodías y acordes
- Clasificar y ordenar sonidos
- Ejercitar el movimiento sonoro (ascenso y descenso del sonido con sus variantes)

- Ejercitar la altura del sonido
- La canción.
- Ordenar los sonidos de la escala
- Ordenar las notas
- Improvisación melódica

La utilización del material sonoro, como las campanas, puede ser repetitivo, el profesor, al haberlo usado más de una vez, no puede dar por terminada su labor pensando que el alumno ha captado y desarrollado su oído completamente. Se hace necesaria la variación de formas para un desarrollo auditivo continuo y progresivo.

Ejemplo

Con una serie de campanas de timbres y alturas diferentes, el profesor puede hacer lo siguiente

- a) Oír cada uno de ellos
- b) Reconocer cuál fue tocado
- c) Reproducir el sonido (de aquellos donde la altura está clara y definida)
- d) Clasificar (ejercicios más difíciles por ser las campanas de timbres diferentes, es más fácil cuando son de timbres iguales y de altura diferente)
- e) Ordenar (difícil por el motivo anterior, pudiendo ser ejercitado más adelante)

Puede pretenderse que los niños ordenen en serie agudo-grave, grave-agudo correctamente, para demostrar que un mismo material puede usarse en forma gradual de acuerdo a la evolución del grupo

Ej.

- a) Con campanas de timbres iguales y alturas diferentes
- b) Con campanas de timbres diferentes y alturas diferentes
- c) Con placas de metal
- d) Con campanas intratonales (más difícil por la distancia mínima existente)

La Música como arte sonoro se dirige hacia el oído, la audición interior, por lo tanto necesita atención, dando como consecuencia su desarrollo y el hábito de la concentración

Según Willems, (Rocha, 1990, 38), debemos "facilitar una amplia experiencia con el sonido, despertando el interés por el mundo sonoro, cantando un máximo de canciones de un repertorio escogido, siendo un estímulo imprescindible para la imaginación y como actividad musical"

2.3.1 El oído relativo y absoluto.

Willems defiende los dos tipos de oído porque ayudan a la "organización del sonido" por medio de la audición interior

Si el oído absoluto posee algunas ventajas prácticas (lectura, escritura y composición), ellas no pueden ser característica de la musicalidad del alumno porque se basa en la memoria sonora y nominal (sonidos y nombres) La audición relativa está vinculada a la "sensibilidad afectiva" que recorre también la inteligencia

La audición relativa estimula la memoria afectiva, la de las "relaciones melódicas", alcanzando la verdadera naturaleza artística musical

- Son causas que dificultan el dominio auditivo por parte de los alumnos, según Willems en (Mettig, 1990)
 - a) El alumno no tiene noción de la percepción auditiva
 - b) El niño tiene una noción falsa y confunde lo grave con lo agudo
 - c) El párvulo tiene una noción correcta, pero sólo distingue grandes diferencias

En el primer caso, todos los ejercicios con el movimiento sonoro van a ser la base para el trabajo de identificación de la altura del sonido

Cuando los alumnos solo consiguen diferenciar grandes distancias, el profesor deberá recurrir al material sonoro, ejercitando principalmente el espacio intratonal (distancias entre los tonos y semitonos)

Sugerencias

- Botellas con agua
- Formas para dulces (al dejarlas caer presentan diferencias mínimas de sonidos)
- Tapas de latas de leche infantil
- Series de tubos de metal
- Claves con forma y tamaños diferentes
- Monedas
- Campanas intratonales

El caso de cambiar el sonido grave por el agudo se debe al confundir la altura con la intensidad y el timbre

Ej Ciertos instrumentos que presentan los sonidos graves hacia arriba (acordeón) y los agudos abajo, llevan a confundir a los niños la altura con el sentido del espacio

Muchas veces se asocia lo agudo con lo fuerte, en este caso es una confusión de la altura con la intensidad

- Se recomienda verificar el error y corregirlo a través de ejercicios propios para cada caso
- Willems recalca "Que el buen músico deberá poseer una audición en su triple aspecto (pasivo, activo y creador)
- También, ser capaz de aprender, registrar y reaccionar emotivamente a los sonidos, beneficiándose de la belleza que una buena audición puede aportar a la vida musical

2.4 El Movimiento Corporal.

En la iniciación musical debe ejercitarse el sentido plástico del ritmo, que será obtenido a través de los movimientos naturales, ya sean de las manos o del cuerpo entero, como la marcha, saltos y balances

El ritmo debe ser realizado físicamente, vivido fisiológicamente, o sea por la imaginación motriz, resultado de la experiencia fisiológica. Para que esto ocurra, de forma efectiva, se necesita adquirir el sentido del tiempo que es fisiológico y tiene su base en la sensación de dislocación del centro de gravedad

Willems, aclara (Mettig, 1990), que “el ritmo corporal no es el mismo que el ritmo musical, porque el primer tiempo (tiempo fuerte), en la plástica corporal es arriba, en cuanto que el ritmo musical tiene su apoyo abajo”

El trabajo corporal es muy importante en la fase de iniciación musical y es muy bien aceptado por los alumnos

El profesor tendrá la oportunidad de observar la postura corporal y el sentido del tiempo que, por si acaso no se está realizando de forma correcta, tendrá su falla en la falta de una audición rítmica eficiente

Sugerencias

- Componer canciones con diversos tipos de movimientos
- Pequeñas coreografías
- Marchas para ser ejecutadas al piano o gravadas en casetes

Actividad

- 1 La Marcha. Es el primer paso para el inicio del relajamiento y deberá ser realizado con los brazos relajados, andando normalmente sin chocar los pies

El profesor podrá dar sugerencias de andar en círculo, libres por el salón, marcando el paso, andando de dos en dos, pudiendo acelerar o ralentar para estimular la audición rítmica de los alumnos. Al acelerar se pasa del movimiento andante (caminar) para el rápido (correr). Los pasos deberán ser leves realizados con la punta de los pies.

Para el salto, que es un movimiento natural del niño, se aconseja que éste surja de forma espontánea, y si aparece alguna dificultad, el alumno podrá observar cómo los otros lo hacen o pedir ayuda al profesor, sin ninguna explicación racional.

Willems, (en Mettig, 1990), da dos fórmulas diferentes para el salto:

- La forma ternaria que expresa alegría y se realiza saltando sobre un mismo pie (saltitos)
- La fórmula binaria que se ejecuta con un pie siempre al frente como si estuviese esquiando (galopar)
- Saltos con los pies juntos (en el lugar, en frente, otros, derecho, izquierdo)
- Saltos con los dos pies opuestos (en frente, separados y juntos, de forma cruzada)
- Balancear es un excelente ejercicio, como el salto, porque desarrolla el equilibrio, puede ser realizado con las manos dadas, asegurando los hombros de los compañeros o individualmente.

2.5 La escala.

Para despertar el sentido tonal hemos escogido, según las recomendaciones de Willems, (Mettig, 1990), la escala diatónica como melodía estándar, aunque esté compuesta por tonos y semitonos (aspecto exterior). Debe ser vista como el conjunto de 7 intervalos a 12, y formado por una quinta justa y una tercera mayor como acorde base. "Existen leyes que no pueden ser explicadas racionalmente, para su existencia debe ser admitida como la de los sonidos armónicos" (Método Willems, 41). Es por

eso que la entonación de la escala diatónica está basada en normas naturales del ser humano. Después que el alumno la domine, pudiendo cantarla a partir de cualquier sonido (orden de los sonidos), deberá ser practicado el (orden de las notas). Ese es el punto clave para pasar de lo concreto a lo abstracto, de lo práctico a lo teórico, asociándose así el sonido al nombre, a lo que Willems llama orden de las notas.

El orden diatónico de los sonidos nos ofrece la posibilidad de cantar todas las escalas sin preocuparse por las alteraciones, las cuales vienen en una etapa posterior, como consecuencia de las modificaciones sonoras. Es importante que el alumno sepa que existe un orden para todas las tonalidades.

La trilogía (físico, afectivo y mental) para Willems, al representar la escala, obedece a la siguiente definición:

- 1) La Escala es una serie de sonidos
- 2) La Escala es un conjunto de intervalos
- 3) La Escala es la organización de los tonos

Aunque los sonidos estén ordenados por distancias de tonos y semitonos (importante para la fase instrumental), es solamente el resultado exterior de la escala, producido por el orden de una serie de intervalos.

Es así que esta trilogía, al cantar, pone en funcionamiento elementos diferentes como:

- a) La sensibilidad física, que nos hace percibir la disonancia y la consonancia
- b) La sensibilidad afectiva-erótica, que valoriza lo expresivo y la cualidad de la relación sonora
- c) La inteligencia, que analiza, sintetiza y nos da el sentido armónico

Entre los diversos procedimientos pedagógicos para el estudio de la escala tenemos:

- Partir de la tercera menor descendente, (Sol-Mi)
- Comenzar desde el sonido de la nota Do (toda tónica debe ser pronunciada desde esta nota)
- Sonidos para denominar el sonido de la escala

Para Willems, la escala es considerada como un conjunto de intervalos a partir de un sonido base. Es un trabajo auditivo inconsciente que se vuelve consciente al educar el sentido de la audición para que adquiera la precisión en el orden de los sonidos a través de ejercicios prácticos.

Ejemplo de trabajo con la escala

- Cantar una serie de sonidos, tomando conciencia de cuándo asciende o desciende
- Igualmente, pero siguiendo la mano del facilitador
- Cantar la escala de Do utilizando el monosilabo la-la-la, y un instrumento, (sólo melódicamente o con acompañamiento)
- Repetir el ejemplo anterior, sólo que sin acompañamiento
- Cantar las notas del acorde perfecto mayor en la-la-la
- Cantar la escala de Do Mayor con el nombre de las notas
- Cantar la escala por tetracordios (inferior, superior)
- Cantar la escala con ritmos diferentes
- Cantar pequeñas melodías realizando movimientos con las manos (ascendentes o descendentes)
- Cantar todas las escalas en la, la, la
- Cantar los intervalos de las escalas, primero sin el nombre de las notas
- Sustituir los nombres por los grados 1º, 2º, 3º, etc
- Ejecutar pequeños motivos con o sin el nombre de las notas

Es importante que se hagan ejercicios utilizando el nombre de las notas (subiendo y bajando)

Ejemplo

- a) Pronunciar sin cantar, el nombre de las notas de todas las escalas
- b) Reconocer la nota subsiguiente cuando el profesor da el nombre de lo que le precede
- c) Seguir diciendo la secuencia de las notas
- d) Pronunciar las notas en saltos (do, mi, re, fa, mi, sol, etc)

Solamente después de estos ejercicios se trabajará con los modos, la escala de tonos enteros, escala menor (teniendo en cuenta la relación entre sus intervalos) y la escala cromática que nos enriquece por su cantidad de intervalos

A través de la imitación e improvisación se utiliza una mayor cantidad de tonalidades, sugiriendo así diferentes atmósferas sonoras

La escala, dice Willems, deberá ser redescubierta por nosotros mismos, pues ella es el resultado de la propia evolución musical humana (Rocha, 1990, 43)

2.6 Los intervalos

Según Willems, (Rocha, 1990, 44), es el primer elemento de la melodía y de la Música

El intervalo melódico debe ser tratado como una distancia (aspecto cuantitativo), porque es, ante todo, una relación entre sonidos (aspecto cualitativo)

El intervalo melódico es la relación entre dos sonidos sucesivos que pueden variar de naturaleza y valor expresivo según la forma en que se vea

1 Cuantitativa o cualitativamente

El aspecto cuantitativo (exterior) es medido por los grados que se compone el intervalo (una tercera por ejemplo 3 grados), el cualitativo tiene un valor sensitivo afectivo que se encuentra, directamente, sin tener que pasar necesariamente por los grados intermedios

2 Ascendente y descendente

Dependiendo del sonido si sube o baja, Ej (re-la) intervalo ascendente (la-re) intervalo descendente Podemos observar que a dicho intervalo lo representa, en sus dos formas, dos aspectos diferentes a seguir esfuerzo para su primera relación y relajamiento para el segundo

3 Positivo y negativo

Para que un intervalo sea positivo, de acuerdo con su relación a la tonalidad, tiene que partir desde la tónica Ej Re-Sol, (en Re mayor), la relación, tónica subdominante, es una cuarta (4.) positiva

4 De acuerdo al lugar que ocupa cambia de carácter Ej La tercera (Sol-Mi) es una tercera mayor con carácter menor si pensamos en las notas (Sol-Mi bemol) del acorde de Do menor

5 Lo tonal y atonal

Se ha demostrado la dependencia de cada nota en lo tonal y la independencia de las mismas en lo atonal

El intervalo melódico provoca una serie de reacciones a nivel sensitivo, afectivo y mental.

La naturaleza física corresponde al número de vibraciones que contiene el espacio intratonal

La naturaleza psíquica se refiere al orden de las notas de la escala, que por ser total es de suma importancia para la práctica auditiva de los intervalos Willems, (Meeting, 45), escoge la canción como el recurso más eficaz para la relación entre los intervalos

Ej El profesor puede hacer una selección para componer melodías a partir de cada intervalo, haciendo así una relación directa cuando canta

Para el estudio cualitativo del intervalo, será necesario el conocimiento del nombre de las notas

- ♣ Hablar con frecuencia el nombre de las notas
- ♣ Cantar do-re, una 2^{da}, do-re-mi, una 3^{ra}, do-re-mi-fa, una 4^{ta}, etc
- ♣ Cantar directamente do-re, do-mi, do-fa, etc
- ♣ Puede utilizarse el piano tocando do-re-mi-fa-sol, y solamente entonar do-sol, una 5^{ta},
- ♣ En lo cuantitativo, los intervalos obedecen a su propio orden dentro de la escala (2^{da}, 3^{ra}, 4^{ta}, etc), siguiendo también la ley de los sonidos armónicos que forman parte de los principios básicos de la tonalidad

- ✱ La octava (8^{va}) es la primera manifestación del sonido, el principio de la vida musical, siendo reconocida naturalmente por la diferencia de la voz masculina con la femenina
- ✱ El intervalo de quinta (5^{ta}), considerado el más cercano al de 8^{va}, sólo que menos rico, tiene su propia constitución y no debe ser trabajado en forma de acorde
- ✱ Terceras, consonancias, subjetivas, donde aparece la dicotomía (mayor, menor), se recomienda su estudio paralelo para que sirva de ejercicio auditivo y de composición a la vez. Esta se relaciona directamente con la tonalidad y por eso su importancia cuando el intervalo es positivo
- ✱ El intervalo de 7^{ma}, primera disonancia dentro de la escala, exige resolución tornándose así en un movimiento dinámico
- ✱ En el siglo XVII, la 7^{ma}, menor fue cambiada a mayor, dando como resultado la cadencia armónica perfecta (dominante-tónica), definiendo la tonalidad de la escala. Se aplica el mismo tipo de ejercicio de la tercera para su comprensión
- ✱ Segunda (2^{da}) mayor, o segundo grado dentro de la escala, de su inversión nos resulta la novena (9^{na}) donde ambos nos ofrecen un espíritu de grandiosidad
- ✱ El intervalo de 2^{da} menor debe ser tratado con sensibilidad, observando su parte diatónica (do-re b) y cromática (do-do#), definiendo así su medio (½) tono
- ✱ Cuarta Justa (4^{ta}) es considerada negativa por ser el resultado de la inversión de la 5^{ta}, dando como resultado el salto hacia la sexta (6^{ta}) que es una inversión de la tercera (3^{ra}) de carácter sentimental que se utiliza mucho en las canciones
- ✱ La 4^{ta} aumentada y la 5^{ta} disminuida, tienen un papel importante en la música tonal, definiendo la cadencia (dominante-tónica), y resolviendo en la sexta en cuanto la quinta lo hace en la tercera
- ✱ El Unísono es considerado como el intervalo más perfecto por su relación entre sonido y no de distancia
- ✱ Con el dominio del intervalo melódico se pasará entonces, al estudio del intervalo armónico el cual utiliza la organización, aspecto relacionado a la

inteligencia, al cerebro y de la melodía al acorde, aunque haya sido usado tradicionalmente basado en el aspecto intelectual, antes que el auditivo hoy, de no dársele su valor, debe ejercitarse primeramente el intervalo armónico para que después se estudie los acordes de cuatro (4) sonidos:

- * Definimos el intervalo melódico como la relación entre dos sonidos, y el armónico, como los simultáneos, o que se genera a partir de estos dos sonidos
- * El estudio de los intervalos es de suma importancia para introducir los acordes, es una necesidad sensitiva para los alumnos, pues facilita así la inteligencia auditiva

2.7 Lectura y escritura musical.

Para iniciar la lectura y escritura musical se necesita haber adquirido un oído sensible y procurar haber aprendido cuándo un sonido asciende o desciende, además de los nombres de las notas. Bien nos lo señala el siguiente autor:

"Cuando se inicia la fase de la lectura y escritura musical, la visión juega un papel importante junto al órgano auditivo, la unión de los dos es hecha a través del cerebro, que al mismo tiempo coordina la sensibilidad" (Rocha, 1990, 48)

El método Willems, por estar basado en la psicología del niño, incluyendo su desarrollo progresivo, ha puesto en funcionamiento una musicalización de forma natural y segura

Antes de comenzar esta fase, debe tenerse en cuenta lo siguiente

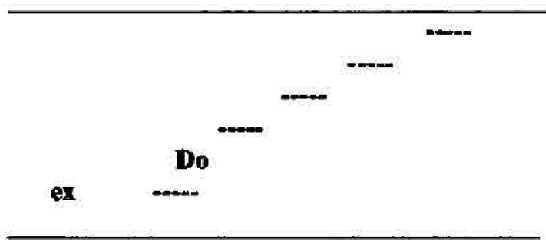
- { Ejercicios en la escala
- { Orden en los sonidos
- { Orden de los nombres y de las notas

Gráficos:

a) Dado un tono cualquiera, se canta en la, la, la



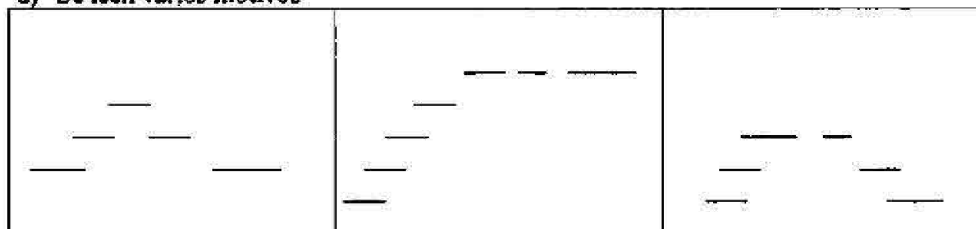
b) Los alumnos leen los nombres de las notas dadas desde el comienzo por el profesor



c) El educando lee entonando el nombre de las notas (sondo más su nombre) en la altura real



d) Se leen varios motivos



e) Adivinar entre varios motivos el que fue cantado

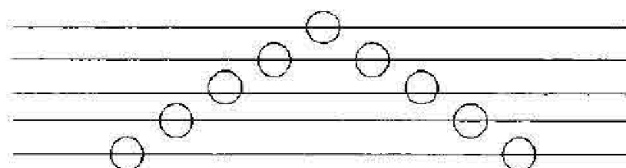
f) Dictado de gráficos sin o con duración.

Después de ser dominado este aspecto, se comenzará a trabajar en la lectura y escritura relativas (sin clave), o sea la relación sonora e intervalar, en cuanto a la lectura y escritura absoluta (con utilización de las claves) será de presentación posterior.

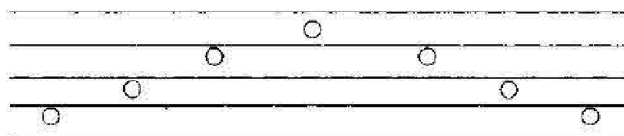
2.7.1 Lectura por relatividad.

Se presenta el pentagrama explicando el número de líneas y espacios, y practicando su visualización y localización.

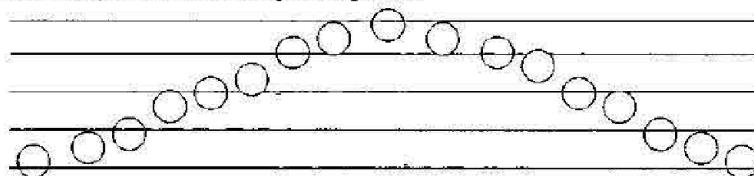
a) Se presentan primeramente las notas que hay en las líneas



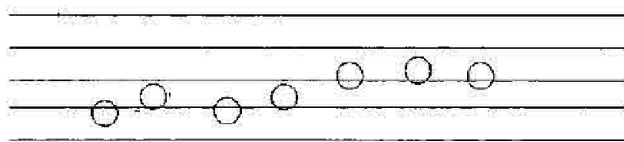
b) Las notas que van en los espacios



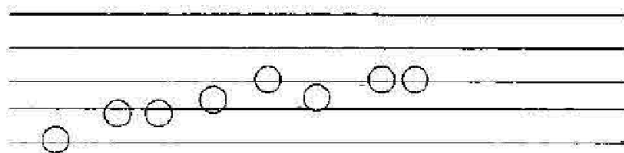
c) Conjuntamente, notas en líneas y en espacios



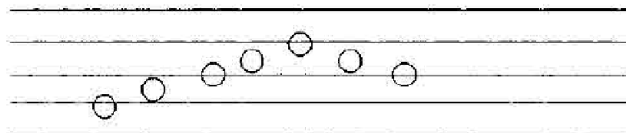
d) Sube y baja



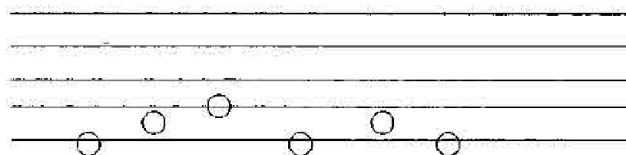
e) Sube y baja, localizando donde se mantuvo estática



f) Cantar el motivo en la, la, la



g) Decir el nombre de las notas



h) Entonación de las notas (sonidos + nombres) teniendo en cuenta el sonido real de la nota cantada. No debe dejarse pendiente lo siguiente

- 1 Copiar las notas en el pentagrama
- 2 Copiar motivos
- 3 El dictado

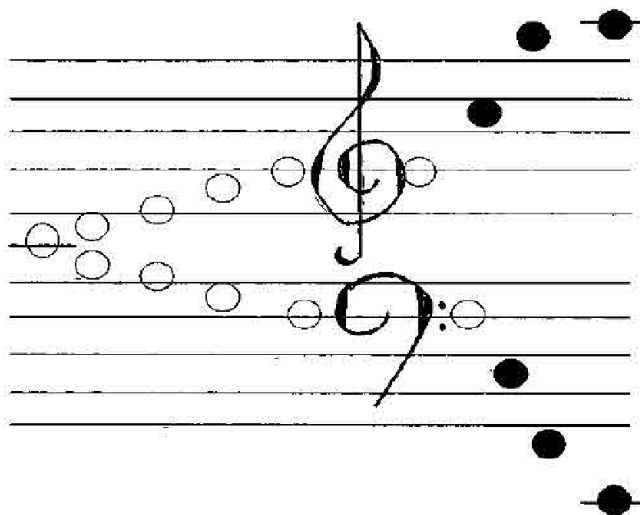
2.7.2 Lectura y escritura absoluta

Utilizamos un pentagrama de 11 líneas en conjunto con la clave de sol y fa

Hay que tener un seguimiento al estudiar la clave de sol teniendo en cuenta la importancia de las notas (sol y do) al igual que la clave de fa (fa y do), ya que facilitan su visualización.

Dictado Debe ser trabajado utilizando el metalófono, tocando pequeñas melodías escritas, lecturas de partituras descomplicadas y canciones que fueron aprendidas en la fase de iniciación. Al desarrollar la lectura y escritura melódica también se desenvuelve la

lectura y escritura, trabajando de esta forma los elementos básicos de la música a saber el ritmo y la melodía



2.7.3 Lectura y escritura rítmica.

Se descarta de ante mano el tiempo medido como primera opción, la canción posee su tiempo y su ritmo intrínseco

Ritmo Para el estudio de los compases (sentido métrico), Willems sugiere el movimiento de brazos (abajo, arriba) para el compás de dos tiempos, abajo, arriba, arriba para el compás de tres tiempos y abajo, arriba, arriba, arriba, para el compás de cuaternario, basándose prácticamente en los ejercicios de educación física

Algunas de las variaciones que pueden ser trabajadas

- a) Se anuncia el compás y los alumnos lo marcarán acompañados por el piano
- b) El profesor toca una melodía y los alumnos descubrirán el compás llevando en cuenta el primer tiempo

- c) El alumno escoge el compás haciendo variaciones, en cuanto el profesor lo acompaña
- d) El profesor hace variaciones de compases y los alumnos lo siguen de acuerdo a lo que escuchan

Para trabajar la intensidad

- a) Oír batidas regulares, fuertes y débiles
- b) Realizar lo que pide el profesor 3 fuertes, 3 pianos
- c) Oír y decir lo que se oyó
- Ej 5 pianos y la última fuerte
- d) Practicar el texto variando la intensidad

1.^a frase fuerte

2.^a frase piano

3.^a frase piano

4.^a frase fuerte

Para representar la intensidad Willems utiliza líneas gruesas para los fuertes y delgadas para los pianos

Para establecer una relación visual entre vida rítmica y escritura, Willems utiliza líneas horizontales proporcionales que representan la duración del sonido, ya sea largo o corto

De esta forma

- a) Mostrando gráficas que los alumnos hicieron golpeando en una mesa y diciendo corto, largo, corto, largo No acentuar el (go) de largo en el (to) de corto, para que se oiga solo el ritmo (cort cort loong)
- b) Golpear sin hablar para que se oiga la duración del tiempo que pasa
- c) Golpear diciendo (ta, ta, taa, taa, ta, ta)
- d) Golpear cantando (1, 2, 12)
- e) Golpear cantando interiormente

Las líneas se van a reemplazar por figuras musicales blancas y negras (tomando en consideración según Willems, (Rocha, 1990, 53) pues es más fácil para el alumno sumar que disminuir), dejando para después la división del tiempo al introducir la corchea



Ya aprendido el nombre de las figuras, se abandona las líneas, pueden componerse canciones cortas para tener la relación rítmica entre la blanca y la negra

Deberán practicarse lecturas y dictados sin compases

Después de haber estudiado la blanca y la negra, aparecen sus respectivos silencios



Para la introducción de los compases se establecen unas gráficas que consecuentemente se convertirán en figuras

Ej Para el compás cuaternario



El mismo proceso para el compás binario

El ternario



Al sugerir las figuras pueden presentarse (♩) o sustituirse por las blancas o puntillo (♩)

El silencio correspondiente quedará a voluntad del profesor presentarlo, como también la división del compás

Ej. Compás de 2 tiempos, necesitamos dos negras para completarlo y hacer su división



Para llenarlo con una figura utilizamos la blanca

(d)





Al utilizar el silencio el alumno piensa que no tiene valor, hay que hacer constar que es un tiempo que consta dentro del compás



Ej. Para introducir la corchea se utiliza el mismo proceso de la negra utilizando las pequeñas líneas horizontales, sólo que de menor tamaño



Ejercicios para realizar

- El profesor señala el modelo que va a ser golpeado 
- Asociar el movimiento, andar, correr 
- Lectura con motivos de  y  sin compás
- Dictado
- Lectura con compases



Al tener en cuenta el avance del grupo se tomará en cuenta, entonces, la introducción de las figuras rítmicas subsiguientes



Aunque existen en canciones populares

3. Resumen.

- El profesor deberá amar a los niños y de por sí a la música
- Deberá creer en el poder de la Educación Musical como fuente del enriquecimiento artístico y, sobre todo, humano
- Conocer los principios, saber lo que quiere hacer y cómo deberá hacerlo
- Realizar un trabajo vivo, ordenado, partiendo de la práctica hacia la teoría y no viceversa
- Utilizar solamente los elementos de la música, elementos de infinita riqueza y suficientes para el trabajo efectivo de la Educación Musical
- Las clases deberán ser vivas, dinámicas, colaborando para despertar las fuerzas vitales del p^árvalo

Trabajando cuidadosamente todos los aspectos citados (trabajo auditivo, rítmico, canciones, movimientos corporales, vocabulario musical, sin olvidar los ejercicios donde se denota el orden de los sonidos y los nombres de las notas), el profesor conseguirá llevar al alumno, de forma efectiva, al estudio del instrumento y al solfeo sin dificultades

De allí de con acierto se nos señala que

“Es partiendo de la vida, en donde el profesor alcanza el éxito de su trabajo y hará de las clases de imitación musical una fuente inagotable de placer, no solo para el alumno sino también para sí mismo” (Rocha, 1990, 26)

TERCER CAPÍTULO

MÉTODO SUZUKI

Shimichi Suzuki, nacido en Japón, es hijo del fundador de la fábrica de violines del mismo nombre, la cual era la mayor del mundo. Muy temprano inició sus estudios de violín que lo llevaron a perfeccionarse en Alemania. Al observar que tenía enormes dificultades para aprender el Alemán, el cual los niños extranjeros aprendían con extraordinaria rapidez y facilidad, dedujo - más por intuición que por conocimiento científico- que la mejor época para enseñar y educar al ser humano es cuando su cerebro está en crecimiento, o sea, durante la infancia. Esta afirmación está ampliamente sustentada y comprobada por los neurólogos.

Si Orff empleó principalmente la lengua materna en la aplicación de su método, Suzuki se vale de otro punto de vista. A él le interesan los diferentes factores que intervienen en su aprendizaje para aplicarlo en la enseñanza de la música. Brevemente podríamos describirlo así "al aprender su propio idioma, el niño se rodea de adultos que le hablan correctamente, lo que vale una exposición del conocimiento. Después trata de copiar los sonidos que emiten los adultos y de pronunciar sus primeras palabras, esto es imitación. Sus padres lo felicitan y lo motivan para que repita la expresión, lo que viene a ser el refuerzo. El niño repite lo que aprendió y así se cumple la repetición. De una palabra pasa a otra, con lo que amplía su vocabulario. Con la repetición constante de las primeras palabras, las siguientes son más fáciles de aprender, de aquí el resultado del adelanto y el perfeccionamiento. Estas seis etapas del aprendizaje del idioma representan el modelo del Método Suzuki, que él, como profesor de violín, aplicó a la enseñanza de este instrumento, con resultados verdaderamente asombrosos. Los partidarios de este modelo de enseñanza ha ampliado la aplicación de este método y afirman que puede adaptarse a cualquier tipo de conocimiento o estudio, siempre y cuando se cumplan las seis (6) etapas anteriormente expuestas.

- a) Exposición
- b) Imitación
- c) Refuerzo (reanudar, incitar, estimular)
- d) Repetición
- e) Ampliación
- f) Adelantamiento y perfeccionamiento

Es un error pensar que la sensibilidad cultural sea un factor hereditario, pero sí es algo susceptible de ser desarrollado desde la infancia. Todo niño normal, en cualquier parte del mundo, revela su potencial mental al demostrar una gran capacidad para hablar y comprender la lengua materna. Por consiguiente "¿En el método de aprendizaje de la lengua materna, no estará la clave del desarrollo humano?"

De lo anterior se infiere que "la madre constituye el primer elemento vital en la pedagogía musical de Suzuki, del mismo modo que es la tarea de enseñar a hablar al niño". Consecuentemente, el trabajo del profesor no puede estar limitado solo al alumno, por lo que debe atraer a los padres de familia, cuya ayuda comprensiva compromete y utiliza para estimular al estudio musical del niño en su hogar.

Por cierto, el propósito no es que todos los alumnos alcancen el mismo nivel de eficiencia, pero sí les da la misma oportunidad de desarrollar sus cualidades y potencialidades innatas.

Es de primordial importancia para Suzuki el "aprender escuchando", o sea, la audición dirigida. La lectura musical y la comprensión de la misma vendrán más adelante, en función de la naturaleza del párvulo. Para llegar a la lectura musical debe usarse abundante material audio - visual, contando con grabaciones, gráficas y reproducciones acompañadas por ejercicios y explicaciones en una lengua simple, directa y clara, sin tecnicismos.

Aunque las principales actividades y ejercicios de este método, como también sus objetivos específicos, se refieren concretamente al aprendizaje de instrumentos de arco, es interesante conocer la fórmula o el propósito de Suzuki, el principal objetivo, de carácter general de su método "Mi propósito principal no es la enseñanza de la música. Lo que aspiro es formar buenos ciudadanos, si un niño escucha buena música desde que nace y aprende él mismo a tocarla, adquirirá sensibilidad, disciplina y rectitud, y así se forma un lindo corazón"

Los educadores (y músicos) Jaques Dalcroze y Carl Orff que se preocuparon por la Educación Musical en las escuelas de formación general y específica, insistían en la vivencia del lenguaje a través del cuerpo o del énfasis en la creatividad de su propia música a partir de materiales diversificados (desde los no convencionales hasta los utilizados generalmente). En cambio Shmuchi Suzuki (Japón, 1898) se vuelve hacia la remoción de la propuesta metodológica de la enseñanza de los instrumentos musicales.

Suzuki (1969) comprueba que el aprendizaje de la lengua materna se da a través de la inmersión del individuo en situaciones prácticas, concretas, socialmente significativas, donde la convivencia con modelos, oyéndolos e imitándolos, genera el dominio de la lengua, sin cualquier conocimiento previo del vocabulario, reglas gramaticales o de escritura. Aplicando esos principios a la enseñanza del violín², una revolución en la enseñanza de este instrumento es imminente. La relación "lea y toque" es sustruida por la relación "escucha y toca". Se toca lo que fue suficientemente memorizado y no lo que se lee. Este principio, rescatado por Suzuki en la propuesta del lenguaje musical, garantiza un grado elevado de motivación del alumno, que desea tocar lo que ya conoce y lo que oyó, además de tratarse de un recurso pedagógico que evita la acumulación de dificultades en el proceso de la enseñanza, pues se destaca el fenómeno auditivo, sin la preocupación de la lectura de símbolos.

² El violín es el instrumento que Suzuki tocaba, siendo su padre, en esa época, propietario de la mayor fábrica de violines.

El niño se inicia a los tres (3) años de edad con instrumentos de tamaño reducido (pero no inferiores en cualidades sonoras), al inverso de esperar a que completen 8, 9 ó 10 años de edad, como ocurre en la enseñanza tradicional del violín, arpa, cello, etc. Aunque la primera presentación de niños del método Suzuki data de 1942 (Tokio), sólo en 1945 Suzuki comenzó efectivamente lo que él denominó "Movimiento para la Educación del Talento" (1969, 11- 37). Él parte del principio de que el "talento no es innato" (27), y sí construido, entrenado, adquirido, sin prisa, sin precipitación, sin descanso y con amor. Las habilidades surgen de la "experiencia y repetición" (Suzuki, 1969, 27) de la práctica perseverante, paciente, disciplinada, afirmada en la autoconfianza. En resumen, "preparación, tiempo y ambiente" son los factores básicos de este aprendizaje (15). Estas son las actividades que el "movimiento para la educación del talento" se propone desarrollar, no con la visión de formar músicos y sí de desenvolver su personalidad íntegra. Por el hecho de que el "talento" puede ser aprendido, construido, no hay examen de selección para las escuelas de "Educación del Talento".

Al lado de las actividades mencionadas, la habilidad musical, que debe desarrollarse desde el inicio, es la cualidad de la interpretación, que depende de cierto dominio técnico. Por eso, nunca se abandona una pieza musical, en el Método Suzuki. Ella crece en dominio técnico e interpretativo. Brilla, brilla estrellita "Twinkle, twinkle little star", la primera pieza ejecutada, debe ser tan musical y bien tocada como la pieza más avanzada del programa. La musicalidad de la interpretación, que da evidencias de una relación viva con el lenguaje, es prerequisite para el inicio de las actividades de lectura y escritura musical. Estas deben ser revisadas hasta que se compruebe que el alumno "toca bien y se siente confortable con el instrumento" (Waddington, 1982, 1). Lo importante es caminar paso a paso "step at a time" (Suzuki, 1969, 56).

Pasos que constituyen los procedimientos básicos del método Suzuki:

- a Exposición del alumno, a través de audiciones informales, más sistemáticas y lo más temprano posible, de las músicas que deberá ejecutar más tarde
- b El contacto, antes de la primera clase, con niños y con la propia madre tocando la primera pieza del repertorio
- c La práctica diaria de las piezas en estudio y su constante comparación con el modelo presentado en la grabación, ejercitándose en la auto evaluación
- d La ejecución periódica para personas con quien tiene relaciones, para desarrollar el hábito de tocar en público, como una actividad natural
- e La conservación y perfeccionamiento de las músicas que se han trabajado, al lado de las que están siendo practicadas en el momento

El placer de la práctica en grupo, y la conciencia de la aproximación gradual del modelo presentado, son elementos que motivan al trabajo. Es deber del profesor, y del responsable, concienciar al aprendiz de cualquier progreso musical obtenido, evaluando su desempeño actual comparándolo con el anterior

El modelo presentado, interpretado por el alumno o en grabaciones (el Método Suzuki ha preparado una serie de casetes que acompañan los 10 volúmenes con las músicas que van a ser trabajadas), puede ser la interpretación hecha por el propio profesor, por un alumno más adelantado, por la propia madre o por intérpretes renombrados. La figura materna, por su fuerte lazo afectivo y presencia constante al lado del niño, debe ser orientada a encajarse en el proceso de aprendizaje del instrumento, antes de que el niño lo haga, sirviendo de elemento estimulador y orientador para el aprendizaje de los pequeños en este caso. Al lado del profesor y del alumno, los padres ejercen un papel fundamental para el suceso de la educación del talento, presentado por el triángulo



Se reemplazan las explicaciones sobre qué hacer, por la observación visual y auditiva de modelos, integrándose perfectamente con el contacto humano (alumno, padres, profesor, otros alumnos de la clase y otros intérpretes) y los recursos tecnológicos (grabador, vídeo, películas y discos)

En las clases en grupo (dúos o grupos mayores), se encuentran niños de diferentes niveles que actúan de acuerdo con su nivel de adelanto (Suzuki, 1969, 107) Las clases individuales deben ser alternadas con clases en grupo, donde se hace énfasis en la colaboración con los colegas, y ésta estimula la competencia.

Niños y adultos pasan por el mismo proceso. La capacidad del adulto de manejar los conceptos abstractos no justifica el cambio en el proceso de "aprender escuchando" (Frego, 1972, 47) Pero ¿Qué se escucha? Se escucha la "Literatura Suzuki", cuidadosamente seleccionada y ordenada por el equipo del Dr. Suzuki, observando la cualidad musical de las piezas y la introducción de problemas técnicos, sin descuidar el alternar las piezas consideradas difíciles y fáciles. El repertorio lo constituyen músicas occidentales barrocas y clásicas, por la presencia de "patrones claros" (Waddington, 1968, 4), sin considerar "absolutamente nada del siglo XX" (Brooks 1978, 4) El cuadro 1 presenta una relación sintética de las músicas de los diez (10) volúmenes para violín, según Frego (1972)

Como está representado en el cuadro 1, la "literatura Suzuki" es trabajada por todo estudiante en este método, independientemente de su cultura (Mark, 1978) Niños y adultos siguen el mismo proceso, variando sólo en tiempo. Sin embargo, este repertorio puede ser ampliado con piezas escogidas por el profesor (incluyendo autóctonos, contemporáneos o inspirados en el folklore), o reemplazándolos integralmente, si se procede con grabaciones para que el alumno las oiga y las interprete. Brooks (1978, 4) comentó que aunque se critique la "literatura Suzuki", el repertorio, en este método "es

accidental y no esencial' Arreglos a criterio, como la creación de literatura para cualquier instrumento, son autorizados por el Dr. Suzuki antes de la publicación

Cuadro N° 1 (Frego, 1972, 50)**RELACIÓN SINTÉTICA DE LAS MÚSICAS DE LOS DIEZ VOLÚMENES
PARA VIOLÍN**

Volumen 1	Brilla, pequeña estrella (con variaciones) Canción de mayo (folklore alemán) Movimiento perpetuo (Suzuky) Minuetos (Bach) Gavota (Gossec)
Volumen 2	Musette (Bach) Bourée (Haendel) Gavota (Lully) Minué en sol (Beethoven) Minué (Bocherini)
Volumen 3	Gavota (Martini) Gavotas 1 y 2 (Bach) Humoresque (Dvorak)
Volumen 4	Allegro moderato del Concierto N° 5 (Seitz) 1° Y 3° movimientos del concierto en la menor (Vivaldi)
Volumen 5	Conciertos en sol menor completo (Vivaldi) Jiga (Veracini) Danza alemana (Dittersdorff)
Volumen 6	Allegro (Fracco) Gavota (Rameau) Sonata N° 4 (Haendel) Vals (Kulhau)
Volumen 7	Concierto en la menor (Bach) Sonata N° 1 (Haendel)
Volumen 8	Sonata en sol menor (Eccles) Sonata en re mayor (Veracini)
Volumen 9	Concierto N° 5 (Mozart)
Volumen 10	Concierto N° 4 (Mozart)

La selección de piezas, que corresponden a una práctica musical común en toda la humanidad, tiene la visión de permitir la concentración de niños provenientes de diferentes centros de entrenamiento musical y de diferentes países para que juntos toquen en festivales anuales y en demostraciones del método en diversas partes del mundo

Vale la pena hacer énfasis en el "aprender escuchando" (tocar lo que ya se oyó), provoca una actividad en el método Suzuki, en el sentido de programar lo que se debe oír. El aparato tecnológico que imita la propuesta, con la audición sistemática del material que va a ser posteriormente ejecutado, impone la selección de un material mundialmente aceptado, partiendo de la idea de que la música es un "lenguaje universal", según, (Smith, 1983, 9), uno de los integrantes de la gran "Familia Suzuki"

Surgido en 1947, el Instituto para la Educación del Talento es hoy reconocido mundialmente. El método de la lengua materna, aplicado inicialmente al violín, tuvo sus principios adaptado a la enseñanza del piano en la década de los 60 en Japón (Smith, 1983). En esta época, llegó a los Estados Unidos de América a través de una película, presentando 750 niños tocando un concierto (Honda, 1983, Mark, 1973), y en la década siguiente fue revisada por John Kendall para la enseñanza del violín en América (Suzuki, 1969, 115). Allí, las condiciones sociales específicas comenzaron a reemplazar la relación con la familia (y en especial el papel de la madre), en el proceso del aprendizaje del instrumento por el énfasis en el trabajo en grupo (Mark, 1978)

Actualmente, la Asociación Suzuki para las Américas publica el periódico Americano Suzuki. Centros relacionados con el movimiento de la "Educación del Talento" han sido establecidos en países de Europa, América y Australia, expandiéndose también en la enseñanza de otros instrumentos: cello, viola, piano, flauta, guitarra, arpa, etc

El Método Suzuki tiene como material básico, para la aplicación de su propuesta metodológica, una serie de 10 volúmenes donde se encuentran distribuidas las piezas que

van a ser ejecutadas por los alumnos.^B Este material tiene una secuencia en función de las dificultades técnicas que van a ser trabajadas. Constituye un material para el uso del profesor, una vez que los alumnos escuchan una pieza de oído, con base a la audición previa y continua de las grabaciones que acompañan a los diez volúmenes.

Como está representado en el Cuadro 2, oír (constancia auditiva) buenos modelos atentamente y evaluar la cualidad musical de la ejecución en relación a su desempeño anterior, y en relación al modelo presentado, son elementos fundamentales en cualquier nivel del Método Suzuki.

La ejecución musical (interpretación musical) está basada en la audición y memorización de la música que va a ser tocada, dando introducción a la lectura de la partitura (códigos convencionales) apenas cuando se comprueba que los alumnos "pueden tocar bien y sentirse confortables en la ejecución del instrumento" (Waddington, 1980, 1). El alcance de estas actitudes varían según la edad y el ritmo del desarrollo del alumno. Sin embargo, estas se dan alrededor de los dos años de estudio, cuando el alumno está tocando minuetos de Mozart o el concierto en La de Vivaldi (pieza que se encuentra en el volumen No. 4 del Método Suzuki, según la lista hecha por Frego, 1972).^C

Aunque la lectura es introducida en el momento oportuno, el énfasis en la ejecución por audición, libre de la simbología, permanece, "sacar de oído", a partir de modelos en vivo, con discos o casetes, trae beneficios para el desarrollo del sentido auditivo y la sensibilidad musical que la enseñanza tradicional perdió. Leer, tocar y memorizar son habilidades independientes y no deben ser desarrolladas simultáneamente, porque la buena lectura requiere imaginación auditiva y dominio de las relaciones espaciales y motrices sensoriales con el instrumento. Por lo tanto, la memorización que está presente en el Método Suzuki, no es la meta del mismo (McClean, 1980). Debe estar al servicio de la

^B Suzuki, Shunzhu. Suzuki Violin School. Suzuki Method. Ten vols. Tokio: Zen-on Music, 1955 (Summy-Richard Company).

^C Algunos seguidores del Método Suzuki -como Mrs. Kataoka, citada por Lloyd-Watts (1983, Pág. 24)- presentan partituras para sus alumnos en los primeros encuentros, esto tiene apenas un valor psicológico que actúa sobre el alumno, como el placer de estar envuelto en situaciones semejantes a la de los adultos. Así como el niño no alfabetizado pasa las páginas de un libro como si estuviera leyendo historias previamente conocidas, la partitura actúa como un elemento gratificante en la ejecución del instrumento.

formación de hábitos que efectivamente representan el desempeño musical, directamente relacionado con la capacidad de interpretación.

En la interpretación instrumental de piezas musicales ya oídas, se hace efectiva la dimensión creativa, existente en la misma y guiada para una producción convergente, determinada en la propia obra establecida por el compositor. No hay posibilidad de que fluya, y la flexibilidad de contribuciones no varía mucho. Fuera de esta situación, la creatividad ocurre como un momento, en que se desarrolla el trabajo en grupo, donde los trabajos de diferentes niveles se congregan y los más adelantados pueden volver a ver músicas ya dominadas por ellos y ejecutarlas en otra altura (en 8ª), o sobre una misma cuerda (con una nueva digitación), con estacato o variación de intensidad (Carcy, 1983). Sólo después de un año de clases en grupo se cambia a las clases individuales, regularmente. El movimiento importa apenas como un entrenamiento para la ejecución instrumental donde todo el cuerpo participa, sin tensiones (se desafía al alumno a que camine por todo el salón en cuanto toca su instrumento).

Suzuki opta por el trabajo sobre el repertorio erudito tradicional, especialmente al de los periodos clásico y barroco, porque presentan patrones claros y definidos adecuados a la iniciación de la Educación Musical a través del instrumento. Al lado de tales obras, Suzuki compone otras y utiliza repertorio folklórico conocido, que pueda ser ejecutado por centenares de niños en los grandes conciertos del Movimiento "Educación del Talento".

En Suzuki, la voz actúa como medio de fijación de estructuras melódicas que están siendo o serán ejecutadas en el instrumento. La voz no es trabajada como fuente de producción musical. De igual forma, se justifica cualquier trabajo con palmas, realización corporal. En este método, la ejecución de estructuras musicales exige conciencia de las relaciones de altura y duración. Una buena interpretación musical incluye también variaciones de intensidad y la búsqueda del timbre real ("color" del sonido), además de la captación del sentido de la forma musical, de una "gestalt" (comportamiento).

Todos estos conceptos son vistos en términos del discernimiento auditivo y la capacidad de reproducción en el instrumento, pero no llegan a ser manipulados en la perspectiva de la construcción musical, como lo hace Paynter. Sin embargo, se prevé como actividad en clase con grupos heterogéneos (con diferentes niveles de desempeño musical), retomando músicas que se han trabajado, siendo ejecutadas con variaciones de altura (en octava), de intensidad, etc.

En el Método Suzuki, el repertorio usado es eminentemente tonal, considerado este método como sistema musical universal (obras eruditas de los periodos clásico y barroco). Con todo esto, músicas modales son incluidas, como las del folklore o creadas por el propio Dr. Suzuki. La métrica constituye, en el Método Suzuki, el único tipo de vivencia en la manera de estructurar las duraciones.

CUADRO N° 2
CONSTANCIA AUDITIVA

Oír											
Reproducir											
Pensamiento convergente											
Pensamiento divergente											
Evaluar											
Por audición											
Por lectura											
Códigos creados											
Por lectura											
Códigos Convencionales											
0											
Individuales											
En grupo											
Con materiales Estructurados											
Con materiales Que van a ser estructurados											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		IV	IV	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	XV

1. MOTIVANDO A LOS NIÑOS PARA EL DESARROLLO DE SU POTENCIAL

Por Shunichi Suzuki

Considerar estas dos preguntas ¿"Cómo se cultiva el talento"? y ¿"Cómo no se le da importancia al talento"? es pedagógicamente hablando, de gran importancia. Para dar respuestas a las mismas, debemos reflexionar en qué se inspiró el talento.

Es mi mayor deseo que quienes utilicen el violín para desarrollar una habilidad musical, o sea, quienes están relacionados con la construcción de la sensibilidad musical y tratan de desenvolver habilidades en sus alumnos, se unan a mí en la forma de cómo hacerlo, de manera que el potencial se acreciente sin condiciones. Cuando estas preguntas se esclarezcan, seguramente una esperanza de felicidad se esparcirá diariamente en sus vidas y en la práctica del violín.

Muchos padres, educadores con talento, son impresionantemente trabajadores y dedicados, pero cuando se pregunta si tal dedicación es el resultado de un desarrollo ejemplar, parece que no necesariamente lo es. Cuando sus niños crecen sin interés en la práctica, algunos padres comienzan a presionarlos sin resultados, para entonces darse cuenta de que esto no tiene efecto. Al final, una parte de estos padres se resignan a cometer errores abandonando así el proceso. Esto no pasaría si realmente comprendieran la educación del talento. Este resultado, desafortunadamente, es producto de cuando no se hace un esfuerzo serio para aprender acerca de la "Educación del Talento", o los padres, con actividades educativas tradicionales, solamente entretienen la esperanza de que sus niños toquen bien el violín.

Es extremadamente difícil cambiar las actividades convencionales en los adultos. Es agradable cuando una persona se encuentra inconscientemente a sí misma y revierte sus creencias. Me gustaría, de cualquier manera, que la gente entendiera verdaderamente las nuevas fronteras de la educación del talento. Una vez que ellos reviertan la sabiduría

tradicional, mi esperanza es que se dediquen, por el amor a sus hijos, a aplicar nuevas ideas no familiares con cuidado y una reflexión constante (www.shs.nebo.edu/1996)

Es innegable que la práctica intensiva del violín fortalece las habilidades, el problema está en el por qué. Los padres son condescendientes, sin embargo, los niños son completamente indiferentes. Propiamente hablando, calificaría la expresión, "la práctica del violín conduce a obtener habilidades superiores" como "la práctica intensiva de una de las partes del violín." "La finalidad de la educación es hacer crecer el entusiasmo de cada individuo a través de la práctica. La visión de la educación del talento ha sido basada hace años en estos principios.

Ahora es tiempo de discutir sobre cómo motivar el desarrollo de las habilidades. Los invito a considerar esta cuestión conmigo. No es generar el impulso de las habilidades invariablemente unidas, según Kokoro: la mente - corazón. Siempre he estado consciente del significado del crecimiento de la mente - corazón, para Kokoro, "es la fuerza y vida del ser humano".

Por supuesto que es relativamente fácil de entender que el hecho de levantar un brazo recae sobre el funcionamiento del corazón. Si preguntamos, "¿cuál es la parte más importante de la educación?", respondería inmediatamente, "cultivar el sentimiento del corazón y la mente".

También creo que lo principal y el más difícil de los trabajos que los padres deben enfrentar es el desarrollo del sentimiento del corazón de sus niños. ¿Están ustedes dispuestos a enfrentar este reto?

Los padres que logren el desarrollo del sentimiento-del corazón y mente de sus niños podrán decir que han cumplido su misión como tales. Algunos se sorprenderán de qué tiene esto que ver con la habilidad. Sin considerar que el simple hecho de mover tus manos y pies empiezas el sentimiento del corazón y mente, por lo tanto, razonablemente es fácil pensar que el sonido del corazón y de la mente es una habilidad simulada.

Solo piensa que los niños deberán aprender el violín, o tal vez, pintar, pero al practicar, si lo hacen, quieran o no, con regocijo, atención o relajados, entusiasmados, buscando lo mejor, si pierden el día y lo dejan para despues, o si acaban de practicar o raramente lo hacen, como pueden ver, hay muchas maneras de practicar y hay que escoger la más conveniente

La misma cantidad en la práctica difiere en los niveles del sentimiento del corazón y mente, el cual resulta de los variados grados de habilidad. Me gustaría ver el resultado de todos cuando reconozcan que la fuerza de motivación, detrás de toda habilidad desarrollada, está fundamentada en el sentimiento del corazón y mente. La reflexión sobre este conocimiento -tengo la esperanza- contribuirá algún día con el entendimiento común de lo que "la educación del talento" significa

Quiero enfatizar que a nuestras investigaciones no sólo le importan el desarrollo del sentimiento del corazón y mente del violinista. El sentimiento del corazón y de la mente de los niños será pulido por cada aspecto de sus vidas diarias, sin tratar de atenuar el sentimiento del corazón y mente exclusivamente en el acto de tocar el violín. (Noviembre, 1957) *

* "Cuando el amor es profundo, muchas cosas lo acompañarán" Shmichi Suzuki (www.shs.nebo.edu, 1998, 4)

2. EL MOVIMIENTO SUZUKI EN AMÉRICA Y LA IDEOLOGÍA ORIENTAL ESPARCIDA HACIA OCCIDENTE

A inicios de los años 60, un japonés revolucionó la filosofía de la Educación Musical en occidente. Antes de su aparición, la Educación Musical era considerada bajo ideologías estrictas, las cuales se caracterizaban por la lentitud en sus inicios, sesiones, prácticas aisladas e individuales, algunas veces castigada por el uso de técnicas incorrectas.

posturas y entonación, estudios aburridos y memorización de escalas y aprendizajes directos de una partitura. Los niños eran evaluados por sus actividades musicales y talento, y se les daban lecciones por sus méritos inherentes. Se esperaba que los niños se comportaran como los adultos y se adaptaran al estilo del profesor, incluyendo sus propias maneras: resultados constantes, comportamiento restringido y una actitud seria. El Dr. Shimichi Suzuki es el creador de la Educación del Talento (Sarino Kyoitu), método para la instrucción musical en desacuerdo con muchos otros que tratan sobre la educación y desarrollo del niño en general. Sus estudios con el sujeto lo guiaron a conclusiones que contradicen las tradicionales ideologías occidentales y lo motivan a desarrollar un método, el cual renueva la educación musical para niños. Aunque el método se hizo con metodología referida al Dr. Suzuki, el cual ha protestado su fama, prefirió el nombre de "método de la lengua materna".

Shimichi Suzuki:

Shimichi Suzuki nació en Nagoya en 1898. Su padre, Masakichi Suzuki, heredó los negocios de la familia, sobre construcción de "samisen", y los convirtió en construcción de violines. Masakichi Suzuki, quien nació al final del período Tokugawa, fue un hombre de pensamientos progresistas. Incorporó muchas ideas occidentales a su haber cultural y se convirtió en un profesor de inglés en su juventud. Shimichi Suzuki lo recuerda cuando nos dice: "aprendí incontables cosas de mi padre, físicas y morales... me enseñó sinceramente a través de su manera de vivir". (Suzuki, Nature By Love). La influencia occidental en el padre de Suzuki, influyó en el desarrollo de Shimichi, acompañado de otras fuertes influencias en su vida como Tolstoy.

A los diecisiete años Suzuki comenzó a estudiar el violín. Después de cinco años de estudios viajó a Berlín para estudiar con el profesor Karl Kingler, del cuarteto Kingler. Suzuki permaneció en Alemania por ocho años, tiempo a través del cual conoció a su esposa la pianista ~~Waltraud~~ **Waltraud Prauge**.

Suzuki regresó a Japón en 1928, a los treinta años, y fue profesor de la Academia Imperial de Música en Tokio. Durante el tiempo que estuvo enseñando en la academia fue abordado por un amigo que le pidió que enseñara a su hijo a tocar el violín. Aunque en ese tiempo los niños tomaban clases de violín, ninguno era tan joven para ser considerado en la enseñanza de Suzuki, quien nunca había intentado enseñar a niños. La edad normal en ese momento para que los niños comenzaran a estudiar era desde los ocho a los doce años, y ese niño tenía cuatro. Suzuki lo pensó por una semana, y luego decidió que enseñaría a ese niño a tocar, utilizando una idea que desarrolló en su cabeza de cómo los niños aprenden. Aunque Suzuki vio un niño francés hablar francés, un alemán hablar alemán, o un japonés hablar su difícil dialecto materno, creó su propia filosofía de enseñar basado en cómo el niño aprende su lengua materna. Frecuentemente muchas lenguas difíciles son complementadas por dialectos regionales, pronunciaciones imitadas provenientes de los padres, con facilidad. El niño, Koji Toyoda, se convirtió en el primer pupilo de Suzuki y eventualmente en su hijo adoptivo, un gran violinista y un ejemplo para los sucesores de Suzuki.

En 1935, Suzuki comenzó a desarrollar su "*Lengua Materna*", basada en un método educativo, pero no fundó el Saino Kyoikukai (Instituto para la Educación del Talento) hasta después de la Segunda Guerra Mundial, cuando decidió dar algo de vuelta a los niños, quienes habían sido maltratados por la guerra.

3. EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL TALENTO EN JAPÓN Y EL INICIO DEL MOVIMIENTO SUZUKI EN AMÉRICA

En 1947, justamente después de la guerra, Suzuki conoció a un hombre llamado Masaaki Honda y le presentó su idea sobre la figura materna. Honda adoró la idea y convirtió a Suzuki en su mano derecha dentro del establecimiento en Saino Kyoikukai en

Matsumoto, Japón, juntos, abrieron una escuelita para instruir en el violón a los jóvenes, usando pequeños violines Suzuki que su padre había construido

En el año 1980, Suzuki prueba su teoría para ver si podría ser aplicada en la educación general de los niños y si había desarrollado una filosofía educativa, o solamente era algo temporal para la instrucción del violín. El experimento tuvo éxito y Suzuki se sintió motivado (Desafortunadamente, la experiencia solo duró cuatro años cuando el director murió y fue sustituido por un conservador que no aprobaba los experimentos de Suzuki)

La escuela Suzuki en Matsumoto creció lentamente en pocos años y repentinamente tuvo el agrado de Ministerio de Educación de Japón, el cual apoyó el Concierto Nacional en Tokio. En 1955 la Escuela Saino Kyoikukai dio su primer concierto nacional. Cerca de quientos niños interpretaron a la vez el **Concierto para dos violines de Bach.**

Un educador musical americano, Joseph Szigeti, viajó a Japón para ver el concierto y a su regreso escribió un artículo en el New York Times, acerca del crecimiento del programa para violín en Japón. El artículo fue rechazado pensando en que Szigeti tenía algo que ver con la descalificación del programa de violín americano. Es posible que Szigeti hubiese tenido alguna injerencia en que Japón produjera violinistas que sobrepasaran a los americanos al dar intercambios en las relaciones entre Estados Unidos y Japón en aquella época, el editor no estuvo preparado para aceptar este artículo como una conclusión.

3.1 Los niños felices de Japón

Los pioneros del movimiento Suzuki en América ocasionalmente trabajaron juntos, pero la mayoría de las veces fueron aislados de otros de sus proyectos

La mayoría se conoció y fueron presentados en Oberlin en una conferencia de la Asociación de Profesores de Cuerda titulada "Los Niños Felices de Japón". En un video de poca calidad, grabado del concierto nacional en Tokio, el cual Szigetü había visto, los profesores, quienes estaban en la presentación, quedaron convencidos de que el Dr. Suzuki estaba creando algo positivo.

En 1955, un estudiante de Suzuki llamado Mochizuki trató de introducir en América el movimiento Suzuki, quien había estudiado en Oberlin. Su intento triunfó en un principio, y tres años más tarde, en 1958, Clifford Cook, quien también había viajado a Japón, y presenció uno de los conciertos anuales, conversó con Mochizuki para presentar "Los Niños Felices de Japón" en la convención de Oberlin (Ohio). Fue aquí donde se fundaron las bases para el nacimiento del Movimiento Suzuki en América.

Los años siguientes, John Kendall, quien había estado en la conferencia en Ohio para profesores de cuerda, y vio "Los Niños Felices", fue a Japón para ver por sí mismo el triunfo de la escuela Suzuki Sano Kyoikukai. Pocos años después, trabajando junto a Clifford Cook, trajeron un grupo de estudiantes del Suzuki directo de Japón hacia los Estados Unidos, y lo presentaron en la Conferencia Nacional para Educadores Musicales en 1964. En esta asamblea estuvieron importantes educadores musicales de la época y fue este viaje el que dio los cambios en Suzuki como raíz en América. Independientemente, Suzuki había mandado a su alumno Eiko Kataoka a Estados Unidos para que comenzara a enseñar su método y para ayudar a las escuelas y establecimientos en alta mar.

3.2 Escucha y toca

Antes de que el método Suzuki tuviera un real progreso en América, los trabajos de Suzuki tuvieron que ser traducidos y publicados en los E.U. Hubo dificultades con las editoras Summy - Birchard y Scherl & Roth, quienes casi fracasan en publicar el proyecto entero, pero gracias a la perseverancia de Kendall y Suzuki no hubo un desastre. Al

comienzo de enero de 1960 se hicieron arreglos para que las editoras Summy - Birchard, usando la adaptación de John Kendall, publicaran "Escucha y Toca"

3.3 Otras dificultades

Otra de las dificultades que apareció durante el crecimiento del método Suzuki en América fue la comunicación entre los pioneros del método con los educadores de música en general. John Kendall escribió sobre este problema "cuando el movimiento para la educación del talento estaba surgiendo, muchos otros programas experimentales se estaban intentando, el intercambio de ideas, entre ambos era limitado y a veces ni existía" (Kendall, What the american music educator Should Know about Suzuki)

Otros de los problemas al principio fue la recaudación necesaria de fondos para el método Suzuki, y se apeló a los profesores de las escuelas. Muchos de los programas de las escuelas primarias fracasaron, tal vez por "lo lento de los experimentos de los profesores privados", (Smith G Jean, "John Kendall Suzuki's Disciple), lo cual se comprueba como triunfo posterior

En 1968, el movimiento finalmente creció lo suficiente para formar la Asociación Norteamericana Suzuki (ASA) y así se trajo a colación la autorización para los profesores del método y el programa de entrenamiento de profesores del método Suzuki, mientras, el conjunto anquiló el método Suzuki, suplantándolo por similares que no entendían propiamente la filosofía de la educación del talento. También los competidores del método Suzuki comenzaron a sentirse sugestionados por los nuevos principios del sistema y "cuando un profesor se unía al movimiento, dos criticaban el método" (Smith, H F, "Conclusions on Suzuki")

3.4 Los niños hablan su lengua materna

El punto principal de la filosofía Suzuki, en la cual él basa su método entero, es que el niño no nace con un talento innato, por lo tanto, nace como fracasado. Todos los niños tienen la habilidad para desarrollar su talento, su conclusión la recalca en sus observaciones sobre el lenguaje. Suzuki, mientras estudiaba francés en Berlín, notó cómo los niños de seis años hablaban francés, en el cual él tenía problemas. Más tarde notó cómo los niños alemanes hablaban su idioma y los japoneses también, descartando alguna dificultad. Así entendió que esos niños no eran tontos, ni mucho menos agraciados, sino que cada uno tiene su habilidad para desarrollar el talento.

Una vez se le presentó a Suzuki un niño excepcional de tres años de edad para que le enseñara a tocar violín y su primera respuesta "muy joven". Entonces notó que el niño hablaba su lengua materna con un vocabulario de mil quinientas palabras, y dedujo que "así mismo debe ser con la música".

3.5 Los cinco elementos del Lenguaje Materno

Estos cinco principios del desarrollo del lenguaje han sido creados por Suzuki para demostrar cómo los niños aprenden su lengua materna.

- La influencia de las condiciones del medio, el recién nacido se acostumbra a los sonidos producidos por su madre.
- La madre enseña cada palabra con una constante repetición, generalmente "mamá - mamá".
- Los padres se entusiasman con cada palabra que el niño aprende.
- El niño progresa naturalmente a través del uso diario de viejas palabras como también de las nuevas.

- El niño se motiva por su triunfo.

Suzuki tradujo cada uno de estos puntos como pautas para la educación musical en los siguientes términos:

- Grabar la música para crear un ambiente musical para los recién nacidos.
- Los niños aprenden a través de la constante repetición, a través de cintas, lecciones de grupo de compañeros más viejos y padres tocando el violín.
- Los padres juegan un papel importante en la motivación de los niños.
- Los niños progresan naturalmente a través de la práctica diaria de las piezas nuevas y viejas.
- Los padres apoyan el niño en el desenvolvimiento del entusiasmo para que se regocijen en la experiencia del aprendizaje.

3.6 Los padres

Suzuki creyó que es esencial, para el triunfo de su método, la participación activa de ambos padres, en particular la madre, en vista de que la madre o el padre serán los que conducirán las prácticas en el hogar (en la mayoría de los hogares, en ese tiempo y ahora, las madres generalmente están disponibles para practicar con el niño, aunque hoy existen algunos padres que lo hacen, pero a costa de la generalización, yo simplificaré usando “madre” donde actualmente puede usarse “madre” o “padre”, lo cual puede ser pensando como maestro primario); el profesor es solamente un asistente, por esta razón, Suzuki sugiere que la madre tome un mes entero de lecciones de violín con antecendencia a las lecciones del niño , para aprender así cómo ser un profesor efectivo en el hogar. La madre también continúa tomando lecciones durante el primer año de estudios, de manera que se familiarice con el instrumento y repertorio como un buen ejemplo para el niño. Hay quienes han sugerido el estudio para madres como la educación para el talento de los padres.

3.7 Los niños absorben su ambiente

Antes de que el niño comience a tomar lecciones, Suzuki aboga por la observación de otros estudiantes y la lección de sus madres, de esta manera verá a su madre tocar el violín, la cual se convertirá en una imagen natural para el niño. A medida que el niño es expuesto más y más a la práctica del violín, él o ella comenzarán a desarrollar una simpatía por la música y tocar violín. Con esto Suzuki se hace la idea de que el niño está constantemente absorbiendo lo que pasa a su alrededor. Aunque el niño aparenta no estar prestando atención, Suzuki dice que el niño está absorbiendo en gran cantidad.

La actitud musical es producto del ambiente en que se encuentra el niño. Un buen ambiente surte los más grandes efectos en la producción de buenas habilidades, y así mismo, un ambiente pobre puede producir cualidades pobres. Esta es la cuestión, "Sensei, dice ¿a mi hijo le importará?", lo cual Suzuki encuentra ofensivo. Nacer con "talento" realmente significa nacer con la habilidad de absorber más rápidamente y ser sensible a nuestro ambiente. Esto hace que la responsabilidad de los padres y maestros sea de suma importancia. De allí surge la aseveración de que "lo ideal es que cada niño pase cada examen o el profesor y los padres están fracasados, no el niño" (Kendall, *What the American music educator should know about Suzuki*). Nadie puede juzgar el talento de un niño a tan temprana edad. todos los niños tienen el potencial para desarrollar habilidades superiores. Una niña de seis años, con parálisis infantil, fue presentada a Suzuki para que tomara lecciones de violín. Debido a su condición, ella era incapaz de controlar su parte derecha del cuerpo. Al final de cada pieza su brazo se movía repentinamente y arrojaba el arco al suelo. Por seis meses, Suzuki trabajó pacientemente con ella, hasta que estuvo habilitada para tocar, "brilla, brilla, estrellita", todas las veces en su totalidad.

3.8 Un simple comienzo

Los métodos tradicionales, para la enseñanza del violín, proponen comenzar moviendo el arco a lo largo produciendo notas largas. Con esta práctica asumían que los niños pequeños eran incapaces de tocar notas cortas, y el estacato con el arco era también difícil de tocar con claridad. Suzuki cambió esta idea y concibió la noción de que un simple comienzo, el cual puede reafirmarse más tarde, crea una base más sólida y desenvuelve la confianza del niño. El método Suzuki comienza con un corto estacato de arco, él o ella pueden entonces mover el arco a lo largo, con lo cual emplea más el brazo y requiere de mayor concentración para mantenerlo firme. Esta imagen estereotipada de la primera lección del niño con sonidos distorsionados podría revelar los defectos de los métodos tradicionales. Otro de los cambios que Suzuki implementó para la Educación Musical de niños fue la de acortar el tiempo de las lecciones de la hora tradicional (algunas veces a media hora) hasta quince minutos para pequeños principiantes. Debido a que la atención del niño se expande, no es necesario que fuera tan largo, esto, en contraposición con forzar al niño por un largo tiempo al final del aprendizaje, y de la cualidad de la lección, que de todas formas tiene que ser repetida de nuevo.

3.9 La repetición conduce al triunfo

Para crear una base sólida, el niño debe haber practicado y repetido con frecuencia. Cuando la lección ha sido tocada sin un esfuerzo consciente, todo está bien para continuar. Una de las creencias de Suzuki es que es importante repetir una lección hasta que ésta se convierta en una segunda naturaleza para el niño.

Con mucha rutina para la memorización, el mayor temor y crítica a este método es que el movimiento Suzuki sólo sea un repetidor o un robot. La respuesta de Suzuki es que el niño debe escuchar grabaciones de grandes violinistas o a un buen violinista tocando, así él desenvolverá una buena musicalidad. Pero el temor es que el niño sea capaz de reproducir ese único estilo, y la creatividad, tanto como la individualidad, sean coartadas y sacrificadas. Para evitar esto Suzuki motiva para tocar en grupos y observar a otros estudiantes tocando lecciones o dando presentaciones. Cuando los niños tocan en grupos mezclados de cualquier manera, los más viejos son desafiados para que tengan empatía y liderazgo, así los más jóvenes son inspirados por este modelo de representación. Suzuki notó que los niños japoneses aprendían imitando exactamente el dialecto complejo de sus padres japoneses, es importante que el niño sea expuesto frecuentemente como sea posible a tocar bellamente el violín.

3.10 Primero aprendes a hablar

Por supuesto que un niño aprende a hablar antes de aprender cómo se escribe. Así mismo, Suzuki quitó la lectura de las notas desde el primer año de las lecciones. Hace esto, desde las primeras lecciones, simplemente para eliminar el uso de objetos como la silla, el atril y la partitura de la lección. Así también acelera el proceso por el cual la última meta del niño es conocer cada pieza “con el corazón”. Él cree que es importante tener comodidad cuando se toca el violín antes de ir a la lectura, lo cual, si no es así, puede retraer la creatividad, el buen tono o el desarrollo de una buena técnica.

3.11 Premiación en vez de punición

Una gran preocupación en el desarrollo del niño, especialmente en la concepción del método Suzuki, es cómo sacar al sujeto de un castigo. La posición de Suzuki en cuanto al castigo, es el reforzamiento positivo que debe dársele. El niño responde mejor a una persuasión con amor, y ésta estimula el regocijo del aprendizaje y el estudio del violín. Regañios, palabras severas y otros castigos causan en el niño el desagrado por aprender.

Suzuki le pide a los padres y profesores que recuerden que, después de todo, un niño es un niño y eso es todo, no deben ser expuestos a sentarse perfectamente callados y atentos por una hora. Esperen que el niño no tenga la necesidad de moverse o mirar fuera cada rato, y entonces el niño estará absorbido por su alrededor, cuando menos lo esperan.

Suzuki también abogó por el uso del entusiasmo positivo cuando el niño progresa. Sugiere que el padre o el maestro no esperen para decir algo bueno o no decir nada malo. Al encontrarse algo bueno que decir, no necesita que sea complicado. Algo simple como "Buena postura", "La forma de agarrar el arco está mejor" serían suficientes. Basta tener paciencia, pues los padres no sienten la necesidad de ella cuando el niño está aprendiendo a hablar. Enfoque una actitud positiva en cada sesión de práctica o lección. Suzuki dice "Mi enseñanza es mi pasatiempo" (Interview, From *Sartre, He Suzuki Violinist*)

3.12 Un gran propósito

El propósito de la educación del talento es más que solamente enseñar a tocar el violín. Masaki Honda lo expresa al decir "nuestra comprensión de esta frase -educación del talento- se aplica, no solamente al conocimiento o a la habilidad técnica, sino también a la moralidad, construcción del carácter y apreciación de la belleza.

Sabemos ya que estos atributos humanos son adquiridos por la educación y el ambiente. Aunque nuestro movimiento no está preocupado con la formación de los tan llamados prodigios, ni nuestro propósito es solamente enfatizar “el desarrollo temprano”, nosotros lo percibimos como la “educación total del ser humano (Honda, The Suzuki Concept)”

“La educación total del ser humano” se ha convertido en la parte más excitante del movimiento Suzuki en América. Quizás, más que en Japón, los profesores americanos abogan por el empleo del método Suzuki para violín en el desarrollo de habilidades en cualquier campo que se encuentren los niños. Para algunos, el gran propósito es “cultivar la apreciación artística”, para otros es “la mejor educación”

Los profesores americanos del método Suzuki fueron rápidos en adoptar el método en otros instrumentos de cuerda, correctamente, y comenzaron a aplicar su teoría a los instrumentos de viento y metales en muy pocos años. Adaptaciones de lecciones para grupos, grupos de instrumentos mezclados, voces, otras artes y también asignaturas académicas, como las matemáticas y lenguajes extranjeros, fueron creadas con entusiasmo a través del país.

Un número de profesores americanos vieron, en el violín de Suzuki, la llave para mejorar la humanidad, y esto, a través de la interpretación del violín, una hermandad global puede ser alcanzada generando amor y paz. John Kendall, en una carta a David Sengstack, el dirigente Suzuki de la Compañía Summy - Bichard, escribió “los profesores en Israel están entusiasmados con la idea (del concierto Suzuki) quien sabe -tal vez seremos invitados a Egipto o Arabia Saudita y entonces podremos tener un Instituto Suzuki Arabe-Israelí (Kendall , to Sengstack)”

3.13 Experimentos en las escuelas primarias

Como se mencionó anteriormente, Suzuki quiso probar su teoría en los aspectos académicos. Él fue a las escuelas primarias en Matsumoto y tuvo la cooperación del director y sus profesores, quienes conducirían un experimento entonces. El Profesor que conduciría el experimento, el Señor Tanaka, fue instruido en lo siguiente: ninguna tarea sería asignada, el conocimiento sería asimilado exactamente a tal grado que se convertiría en un esfuerzo inconsciente. Las lecciones fueron interpretadas en una atmósfera agradable, a ningún niño se le hizo sentir inferior.

Una de las niñas fue considerada retrasada, ella no podía contar hasta tres en el primer grado. El señor Tanaka pidió que no se le fracasara, y ser paciente en su instrucción y tratar un acercamiento a Suzuki. En el cuarto grado, ella no estuvo diferente a sus compañeros y eventualmente pasó sus exámenes para la secundaria.

4. SUZUKI EN EL ORIENTE.

Muchas ideas de Suzuki son similares a las enseñanzas de Confucio. Por ejemplo Confucio enseñaba que cada individuo poseía su potencial. Como el barro, el ser humano se va puliendo en la vida diaria. La educación oriental asiática está cerca de compartir algo en la Educación del Talento. En la película, *Rocas pulidas*, un profesor japonés de escuela primaria expresó su creencia de que las calificaciones son tomadas como una indicación del triunfo de los padres, la misma película presenta la Filosofía de ese temprano desarrollo en “no regañe, o el deseo de trabajar duro decrecerá” y no “nutrirá al niño de potencial natural de niño”. Las escuelas primarias japonesas también motivan el tocar mezclados para permitir que los niños mayores tengan la oportunidad de desarrollar la empatía con los más jóvenes y así estimularlos.

Pero el método Suzuki no es totalmente oriental. La situación de la frase está de acuerdo con el pequeño valor del pensamiento del confucianismo y otros pensamientos orientales. También, en el confucianismo, hay más énfasis ubicado en que el esfuerzo individual es la clave para el triunfo, mucho más que el ambiente creado por los padres y profesores. El Confucianismo pone a los profesores y padres en el papel de estimuladores para que el niño trabaje duro, pero que haga el trabajo bajo sus propios esfuerzos.

4.1. ¿Cuánto de esto es una novela?

Muchas de las ideas de Suzuki son viejas. La idea de un simple comienzo no es la única para Suzuki. Un siglo antes de él, un educador musical llamado Pestalozzi también abogó por un simple comienzo y la “Construcción en Bloque” de acercamiento. “Contribuye con la psicopedagogía desde el momento en que pone de relieve el insustituible papel que desempeña en la enseñanza la intuición directa de las cosas y la evolución más gloriosa y más humana de su historia, el amor del maestro hacia sus discípulos, influencia decisiva, no tan solo para forjar el alma infantil, sino, también, para descubrir sus más profundos arcanos (Cedeño, Carlos en Psicopedagogía 1997, 42).”

La paternidad neurológica es solamente un nombre imaginario para la repetición y es usada en las teorías de la Educación Americana sobre cómo los niños aprenden a leer. Anteriormente en Japón y América se creía que la habilidad y el talento eran determinados al nacer. Esto fue para dar por hecho de que el niño aprendería su lengua materna, lo que convierte a Suzuki en parte del movimiento del cual las ideas de esta novedad fueron consideradas. Además, él fue la cabeza y sobrevivió como ejemplo a otros educadores musicales y académicos también. Mi creencia es que él coincidió con un incipiente movimiento similar al tipo de la filosofía educativa, pero fue una posición con suficiente suerte para ser capaz de ayudar e influir en el movimiento y contribuir a su triunfo.

Carolyn Barret dice "Él parece haber llegado a una conclusión similar a través de su propia intuición y experiencia" (Barret, *The Magic of Matsumoto*, 1998, 61)

Lo que Suzuki hizo fue tomar numerosas ideas, las cuales sacó del Oriente y Occidente y las combinó en una nueva forma que anteriormente no existía. Lo que es irónico es que el método Suzuki haya llegado a América como un gran descubrimiento de la filosofía oriental y nadie dedujo que muchas de las ideas eran de origen occidental, combinadas con algunas orientales.

4.2 La respuesta inicial en Occidente

Anteriormente mencioné que los profesores de las escuelas públicas fueron los primeros que le dieron la bienvenida al método Suzuki, pero la falta de fondos varias veces impidió iniciar su último programa. La razón por la cual el método Suzuki fue tan requerido por los profesores de escuelas públicas fue porque era el primer método que prometía triunfar con las lecciones privadas, incluyendo las lecciones en grupos de actividad. Antes de esto, con las lecciones privadas "uno a uno", los profesores estuvieron pensando en tener solo secciones para producir violinistas hábiles. Las orquestas de escuelas y los grupos de cuerda no eran considerados muy efectivos para la enseñanza del violín en los niños, pero el método Suzuki era fácil adaptarlo a grupos de lecciones, en los cuales, ocasionalmente, la atención individual podría dársele al niño. Y cada vez que ésta era dada a otros niños, beneficiaba como textura para el ambiente musical. Esto es, cuando un niño estaba recibiendo instrucciones, el profesor podría, entonces, enseñar la misma lección a un grupo entero. El repertorio modelo dio bienvenida a instructores de lecciones en grupo. De esta manera cada niño sabría las mismas piezas, igualmente de corazón, y podría tocar en grupo cualquier tiempo saltándose pedazos de la pieza.

Entre los profesores del método Suzuki en América, que daban lecciones privadas, muchos estaban ansiosos en ver que éxito tendría el método.

La gente comenzó a escribir artículos y cartas sin restricciones, llamando al método “milagroso”, “excitante” y “trunfal”. La modernización inmediata de los métodos tradicionales fue llamada por Suzuki como la conversión de la familia mundial en América, igualmente Suzuki dijo “si yo me hago famoso, es culpa de los profesores americanos” (Johnson, *The Best of East and West*, 1998, 75)

4.3 Escepticismo.

Por supuesto, para muchos, la aplicación de este método fue motivo de gran aprensión. Los críticos llamaron al método Suzuki “lavado cerebral”, hasta sólo recientemente “tocando de oído”, ha sido considerado como “pecaminoso y placentero” (Kendall, *What American Music Educator Should Know About Suzuki*). No es un pensamiento magotable, después de todo, Suzuki fue, para esta gente, un don nadie del otro lado del mundo, que prometía renovar el sistema educativo que había estado estancado durante cien años. De hecho, Suzuki tuvo un punto presente en las Naciones Unidas: el propósito de levantar el criterio del niño globalmente. Otros críticos tuvieron el temor de que el método los alienara. Estuvieron preocupados porque los americanos estaban muy ocupados, y no fueron lo suficientemente pacientes, no tuvieron la disciplina necesaria para aplicar el método airosamente. La opinión general fue que las familias japonesas y americanas eran “diferentes en su esencia”. Los americanos, generalmente, no eran calificados para esta “filosofía Oriental”, y una que venía de lejos para decir que el método Suzuki era solamente como todo la filosofía Oriental, la cual “reta la verbalización” y “se burla del pensamiento por estar con tecnicismo”, como “¿Cuál es el sonido de una palmada?” (Johnson “*The Best of East and West*”, 1998,15)

4.4 El deceso en Japón

Después de muchos años de haber empezado, el movimiento Suzuki comienza a perder su brillo en Japón. La novedad se acabó. El método de Suzuki perdió reconocimiento y se hizo difícil recoger fondos para los programas escolares, los cuales eran muy pocos también. Como los estudiantes japoneses de Suzuki entraron a la secundaria, fue razón para que dejaran de tocar el violín por diversas razones. Muchos niños completaron los diez libros del repertorio Suzuki a la edad de trece años, pero lo más importante fue que no hubiera escuelas secundarias suficientes con programas de violín para acomodar a tantos violinistas que querían continuar. Otro factor fue el período intenso de exámenes, el cual causa un gran grado de estrés a esa edad.

El nombre para reconocer el método fue un grave problema. Los hombres de negocios japoneses, quienes viajaban a Estados Unidos, escucharían del método Suzuki por primera vez. En Japón, Suzuki varias veces fue confundido con el primer ministro del mismo nombre.

4.5 Triunfo en América.

Aunque el método Suzuki despertó en Japón, en América se desarrolló. De hecho, el movimiento Suzuki ganó mucha aceptación en América, tanto que fue más popular que en Japón, su lugar de origen. Este triunfo sirvió para crear la opinión de que tal vez, en el futuro, el programa japonés de Suzuki podría ser regenerado a través del entusiasmo americano.

4.6 Los japoneses fueron mal aceptados

La ironía de todo este doblemente revertido problema es el examen de la progresión en América sobre el proceso de la concepción de un violinista japonés. Antes de Suzuki, se creía que los japoneses eran mal aceptados con los instrumentos de cuerda occidentales. La música occidental trabaja en un sistema totalmente diferente al de la música oriental, y, esto, haría imposible para Japón crear jamás un virtuoso. Si los japoneses estuvieron pensando hacer mímicas de todo, el occidente podría hacerlo siempre la segunda vez mejor, sin ser guiado en el campo. Un crítico expresó (recuerdo que esto fue en 1965) que los japoneses “no eran mejores en los modelos occidentales en la producción de cámaras, radios, máquinas de coser, automóviles y demás” (Silberman, “On Importing Japanese Violinist”, P. 28). Como resultado, ¿por qué serían capaces de producir violinistas talentosos? Pero después del triunfo visible del movimiento Suzuki en América, algunos aclamaron que los Japoneses eran perfectamente capaces para tocar el violín. De allí el comentario de que “El movimiento de sus dedos, también por eficiencia en su delicada caligrafía y en otros oficios, se adaptaba fácilmente al traste” (Time, “Invasión from the Orient”). Los japoneses estuvieron a la espera de sobrepasar a occidente en el campo de la interpretación del violín en una década o dos.

De hecho, se observó que el número de instrumentistas de cuerda en América fue descendiendo en relación con el crecimiento visto en Japón. Un profesor de secundaria en Nueva York quiso implementar un programa de intercambio, en el cual los violinistas de Japón serían traídos para tocar en orquestas escolares para despertar el interés en los niños americanos.

4.7 Todos somos iguales

Los americanos estuvieron entonces preocupados con los japoneses porque, repentinamente, sin control, atrajeron la atención, o su “fórmula mágica”, la cual creó prodigios instantáneos, y lo que habían hecho con los instrumentos occidentales, sin la asistencia de ideologías educativas occidentales, ahora dominarían el campo. Para los Americanos, el método Suzuki fue una preocupación y una ayuda. Fue una preocupación porque les parecía incorrecto que los japoneses disfrutaran de este triunfo, y un alivio, porque aspiraban a que educadores musicales americanos los recibieran. Pero lo peculiar fue que los americanos tomaran la afiliación occidental del método Suzuki en dos maneras. La consideraban con aprensión porque se preocupaban de que no se adaptaría a la cultura americana, y aceptaron su valor, en su comienzo, como filosofía oriental, y se esperaba que sería un problema o una burla. Suzuki y muchos de los pioneros de este movimiento aseguraron al resto del público que el método Suzuki ciertamente se adaptaría a los americanos. Los padres, o madres y niños americanos no tuvieron razón para dudar de que ellos disfrutarían del mismo suceso que los japoneses tuvieron. Pero los americanos no sabían que el método Suzuki tenía que trabajar en Los Estados Unidos, esto fue tanto como una construcción oriental en una occidental. El método Suzuki fue un aliado para el pensamiento japonés como lo fue para el pensamiento americano.

Aunque puede considerarse una filosofía híbrida, el método Suzuki, puede ser juzgado por su habilidad para adaptarse a otras culturas, por lo que hoy el método Suzuki existe en todo el mundo. Japón continúa produciendo excelentes violinistas sin tener cuidado de los obstáculos que el programa Suzuki ha afrontado. En América, parece que los americanos quedaron convencidos de que el método trabajaría si no con la “disciplina” japonesa, al final con el “entusiasmo” americano. Katherine Johnson dice “paradójicamente ha tenido la popularidad y brillantez en occidente, a pesar de los resultados musicales, comparados con Japón” (Johnson, *The Best of East and West*, 1998, 15)

Para Suzuki, la ejecución musical está basada en la intuición de las estructuras musicales fijadas en la mente, sin el conocimiento teórico de las mismas. El dominio racional es estimulado posteriormente, sin perjuicio para el dominio intuitivo del lenguaje.

CONCLUSIÓN

Concluimos con que Orff, Willems y Suzuki nos ofrecen recursos metodológicos para la musicalización de una forma en que busca el crecimiento del ser humano como un todo, el desarrollo de la creatividad, investigación, experimentación y el conocimiento musical a través de las características socio-culturales

En Orff, la musicalización está centralizada en la utilización de los recursos para el desarrollo de la experimentación, asegurándose que los conceptos sea abordados en el momento oportuno, extrayendo de la experiencia todos los elementos posibles (conceptos, entrenamiento de habilidades técnicas específicas, etc) que estos puedan contener o generar, caracterizándose por una praxis independiente de los contenidos lógicos y tomando más en cuenta los procesos basados en el sentir, el lenguaje, la creatividad y la percepción que tiene el grupo, así como también, la reflexión sobre el quehacer cultural en el contexto social

Willems desarrolla sus ideas metodológicas en espiral, con un regreso constante hacia los conceptos abordados cada vez con mayor profundidad, e introduce elementos que van de la conciencia sensible a la racional, lo que desenvuelve nuevos ítemes e ideas, Esto favorece la capacidad de conservar imágenes Busca también la formación individual, para los que tienen mayor talento, y conocimientos generales para que todos aprendan, dando como resultado una educación en donde los integrantes saldrán formados más como personas que como músicos

Para Suzuki, la ejecución musical está basada en la intuición de estructuras musicales memorizadas sin conocimiento teórico. El dominio racional es estimulado posteriormente para el desarrollo del lenguaje al tomar el modelo de la lengua materna. Así se rescatan los procedimientos naturales para la educación formal encontrados en situaciones informales del aprendizaje social, con todo esto se altera la relación con la práctica, al haber poca o ninguna ligación entre la forma de estructurar el lenguaje musical y el contexto social en el cual se realiza. Esto orienta al alumno(a) a ejecutar un repertorio basado en las relaciones estructurales específicas de la cultura occidental europea, haciendo necesaria la audición constante de grabaciones para que el alumno(a) (en especial de la cultura oriental) asimile las formas de estructurar la música fuera de su cultura.

Las tres metodologías ponen a los estudiantes en contacto con los instrumentos, incentivando la práctica musical, en donde el conocimiento de los elementos musicales (lectura, escritura) y las técnicas de ejecución no son empleadas o están condicionadas a una etapa de preparación previa, de los elementos musicales, los cuales son asimilados mediante la utilización del cuerpo, la voz e instrumentos de ejecución menos complicada.

En cuanto al plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Bellas Artes con Especialización en Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá, se hace notoria la falta de una asignatura que deslinde y desarrolle estos recursos metodológicos de forma que el estudiante tenga herramientas factibles para la práctica de una enseñanza musical basada en otros principios además de los profesionales.

RECOMENDACIONES

A la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá
Hacemos la sugerencia de que coloque, dentro de su plan de estudios a partir del segundo hasta el cuarto año de la carrera de Licenciatura en Bellas Artes con Especialización en Música, una asignatura, dividida semestralmente, que haga referencia a **La Incorporación de Recursos Metodológicos para la Musicalización** basados en los tres métodos expuestos en este trabajo, como se muestra en el anexo sobre la modificación del plan de estudios

Al futuro Licenciado en Bellas Artes con Especialización en Música

Le recomendamos que debe aprovechar al máximo el material didáctico utilizado, el dominio del contenido musical y de las relaciones que puede generar, de manera que sea permisible la fluidez de los procesos y aspectos más complejos, sin el abandono de procedimientos previamente trabajados. Explotar los recursos que posee, incentivar la imaginación y la creatividad del alumno, así como también la investigación para la aplicación de nuevos recursos

BIBLIOGRAFÍA

- 1 CEDEÑO, Carlos Psicopedagogía 1ra ed Rapid Impresos, Panamá, 1997, 105 págs
- 2 DE GAINZA, Violeta Estudos de psicopedagogía musical 1ra ed Summus, San Paulo, 1990, 140 págs
- 3 DE MOURA, Ieda Musicalizando crianças 2da ed Ática, San Paulo, 1996, 104 págs
- 4 FRIEDENREICH, Carl Albert A educação musical na escola Waldorf 1ra Ed Antroposófica, San Paulo, 1990, 89págs
- 5 HOWARD, Walter A música e a criança 4ta ed Summus, San Paulo, 1984, 121 Págs
- 6 JEANDOT, Nicole Explorando o universo da música, 2da ed Scipione, San Paulo, 1993, 174 págs
- 7 MAY, Rollo A coragen criar 10ma ed Nova Fronteira S/A, Rio de Janeiro, 1975, 127 págs
- 8 ORFF SCHULWERK, Informationen. In memoria Carl Orff (1895-1982) N° 29 Orff Institute, Salzburgo, 1982, 13 págs
- 9 PENNA, Maura Reavaliações e buscas no ensino da música 1ra ed Loyola, San Paulo, 1990, 85 págs
- 10 ROCHA, Carmén Mária Educação Musical Método Willems 1ra ed Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1990, 159 págs

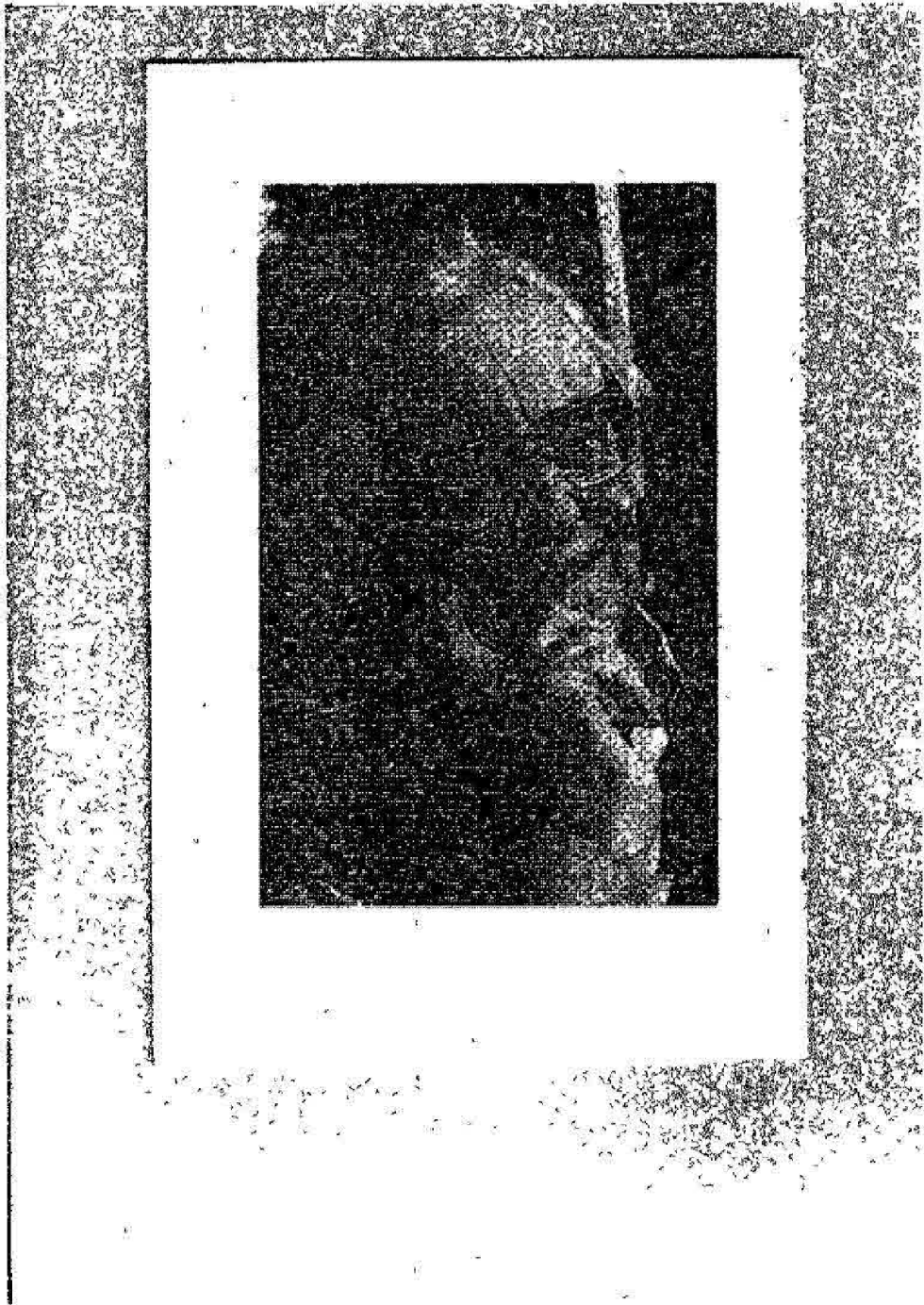
- 11 SALAZAR BAÑOL, Fernando *Biomúsica* 1ra ed Ícone, San Paulo, 1993, 95 págs
- 12 SANTA ROSA, Nereide Achiards *Educación musical para pré-escola* 1ra ed Ática, San Paulo, 1990, 250 págs
- 13 SHAMROCK, Mary *Orff Schulwerk Brief History, Description, and Issues in Global Dispersal* 2da Ed American Orff-Schulwerk Association, Cleveland, 1997, 46 págs
- 14 SIMAO SANTOS, Regina Marcia *A natureza da aprendizagem e suas implicaciones curriculares* 1ra ed Faculdade de Educação da Universidade Federal Do Rio de Janeiro, 1986, 227 págs
- 15 STRAVINSKI, Igor *A poética musical* 1ra ed Jorge Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1996, 127 págs
- 16 VAN DALEN, D B y MEYER, W J *Manual de técnica de la investigación educacional* 1ra ed Paidós España, 1992, 542 págs
- 17 WILLEMS Edgar *El ritmo musical* 3ra ed EUDEBA, Buenos Aires, 1993, 348 págs
- 18 <http://www.aosa.org/Orff.html>
- 19 <http://www.suite101.com/article.cfm/2340>
- 20 <http://www.sfp-pis.com/english/public/epubw7.html>
- 21 <http://www.hardlink.com/tenko/papers/suzuki.html>
- 22 <http://www.nbo.edu/1996Advproj/Suzuki/DrS.html>

- 23 wysiwyg //4/http //www.geocities.com/venna/6440/biograf.html
- 24 wysiwyg //13http //www.geocities.com/Viena/6440/forma.html
- 25 [http //www.suzuki-violin.com/Suzuki-Violin-Teachers-Suzuki-Violin-Method.html](http://www.suzuki-violin.com/Suzuki-Violin-Teachers-Suzuki-Violin-Method.html)
- 26 [http //www.mrdata.com/fandrich/eric/suzuki/front.html](http://www.mrdata.com/fandrich/eric/suzuki/front.html)
- 27 [http //www.mrdata.com/fandrich/eric/suzuki/astivist.html](http://www.mrdata.com/fandrich/eric/suzuki/astivist.html)
- 28 [http //www.suzukimusicacademy.com](http://www.suzukimusicacademy.com)
- 29 [http //server.music.vt.edu/notcs/1990years/1991/n*3/Orff.html](http://server.music.vt.edu/notcs/1990years/1991/n*3/Orff.html)

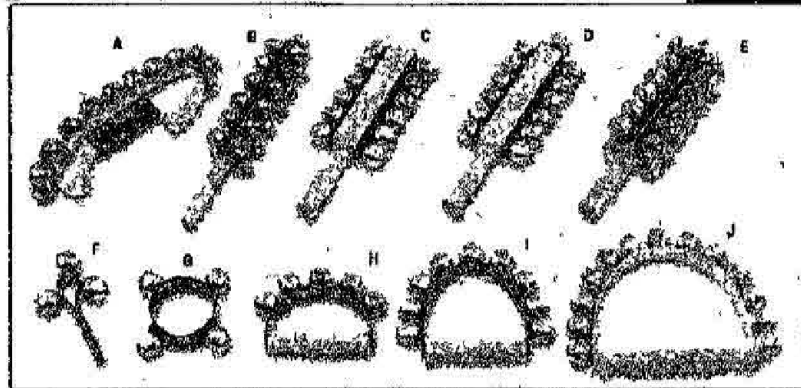
ANEXO

INDICE de ilustraciones

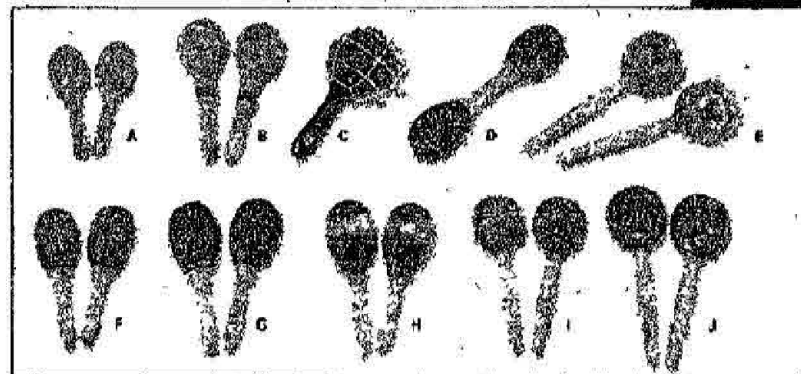
	Página
CARL ORFF	169
XILÓFONOS Y METALÓFONOS	170
INSTRUMENTOS QUE PUEDEN UTILIZARSE EN ORFF	171
Carl Orff, leyendo el "Bernauerin" (Munich, 1972) Fotos de Hildergard Streunmetz	172
MÉTODO SUZUKI APLICADO AL VIOLÍN, CELLO Y PIANO	173
PASOS PRELIMINARES PARA LA UTILIZACIÓN DEL ARCO	174
PRACTICANDO CON EL ARCO Y UNA CAJA DE MADERA	175
UTILIZANDO EL VIOLÍN	176
NIÑOS DE LA ACADEMIA SUZUKI EN CONCIERTO (Fotos del álbum de la Academia Suzuki)	177
PLAN DE ESTUDIOS	178



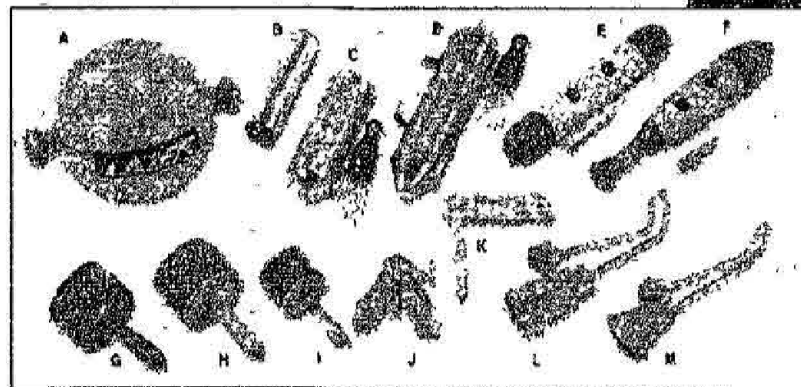
BELLS



MARACAS



CABASAS



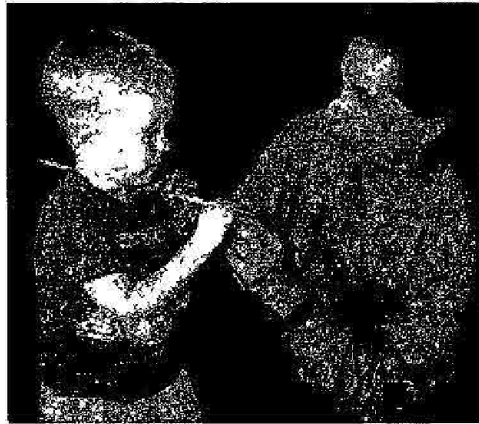


City of Berris from the Air - 1972
Photo: Berris, 1972

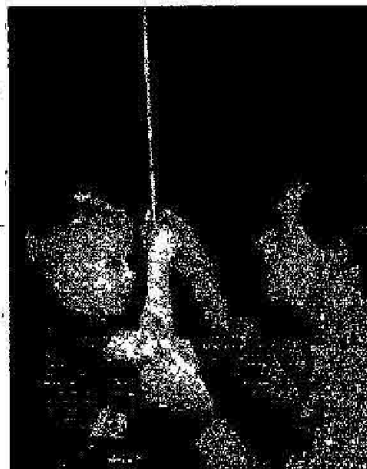


MÉTODO SUZUKI APLICADO AL VIOLÍN, CELLO Y PIANO



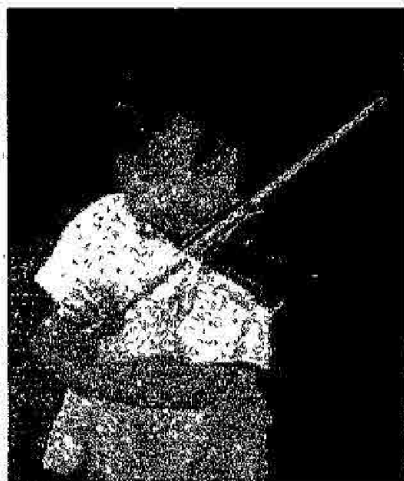


**PASOS PRELIMINARES PARA LA UTILIZACIÓN
DEL ARCO**





PACTICANDO CON EL ARCO Y UNA CAJA DE MADERA



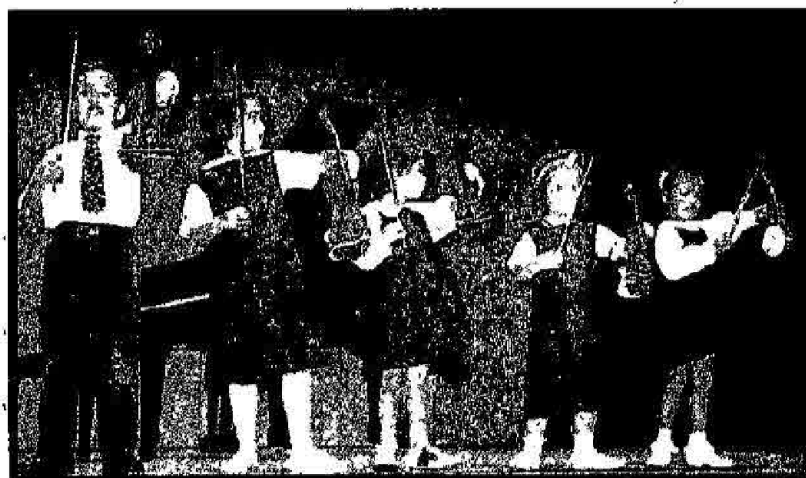


UTILIZANDO EL VIOLÍN





NIÑOS DE LA ACADEMIA SUZUKI EN CONCIERTO



PLAN DE ESTUDIOS

Licenciatura en Bellas Artes Con Especialización en Música

Estudios Generales +Pre requisitos de entrada a la Especialización

		Créditos
Mus. 121ab	Solfeo	4
Mus. 122ab	Teoría	6

Segundo Año

Mus. 125ab	Solfeo II	s/c
Mus. 200ab	Dictado	6
Mus. 210ab	Armonía	6
Mus. 220ab	Historia de la Música	6
Mus. 230ab	Repertorio	6
Mus. 240ab	Canto	4
Mus. 250ab	Piano	4
Mus. 260ab	Conjunto Coral	4
Mus. 265ab	Conjunto Orquestal	4
Mus. 253ab	Recursos Metodológicos para la Musicalización I (Orff)	6

Tercer Año

Mus. 125ab	SolfeoIII	s/c
Mus. 300ab	Dictado	6
Mus. 310 ab	Armonía	6
Mus. 320 ab	Historia de la Musica	6
Mus. 330ab	Repertorio	6
Mus. 340ab	Instrumento Secundario	4
Mus. 350ab	Piano	4
Mus. 360ab	Conjunto Coral	4
Mus. 365ab	Conjuno Orquestal	4
Sem	(Cualquier Seminario de la Escuela)	s/c
Mus. 353ab	Recursos Metodológicos para la Musicalización II (Willems)	6

Cuarto Año

Mus. 125ab	Solfeo IV	s/c
Mus. 400ab	Instrumentación	6
Mus. 410ab	Armonía	6
Mus. 440ab	Dirección y Literatura Orquestal	3
Mus. 445ab	Dirección y Literatura Coral	3
Mus. 450ab	Piano	4
Mus. 460ab	Conjunto Coral	4
Mus. 465ab	Conjunto Orquestal	4
Mus. 453ab	Recursos Metodológicos para la Musicalización (Suzuki)	6
Mus. 475ab	Formas Musicales	6
Sem	(Cualquier Seminario de la Escuela)	s/c
Mus.480ab	Trabajo de Graduación	6