

María del Mar Bernabé Villodre

Formación didáctica en enseñanzas elementales de clarinete

SEPARATA DE LA REVISTA:
MÚSICA Y EDUCACIÓN

Núm. 93 Año XXVI, 1 Marzo 2013
(ISSN 0214-4786)



Editorial Musicalis S.A.

www.musicalis.es

www.facebook.com/musicayeducacion

MADRID 2013

Entrevista con Andrés Ruiz Tarazona

por María Soledad Rodrigo

6

Artículos

- Música y valores: una relación educativa ineludible,
por Gregorio Vicente Nicolás y Cecilia María Azorín Abellán 16
- La Rítmica Dalcroze como vivencia del lenguaje musical,
por Pilar Lago Castro y Julia González Belmonte 26
- Percusión corporal en Indonesia y Sudáfrica. Recursos para el aula,
por Francisco Javier Romero Naranjo 38
- Música en prisión: modelos de intervención didáctica,
por Juan José Pastor Comín y Cristina Rodríguez Yagüe 48
- Fisioterapia de la mano en la música,
por Amaya Díaz Molinera 63
- Formación didáctica en enseñanzas elementales de clarinete,
por María del Mar Bernabé Villodre 70
- La música en el Café-Teatro “Recreo”: Córdoba 1865-1874,
por Antonio Fernández Moreno, Rosario Ortega Ruiz, Eva Vicente Galán 92

Documentos

- Dos importantes encuentros en la Comunidad Valenciana,
por José Luis Miralles Bono 104
- Centros de enseñanzas musicales:
Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba 112

Noticias

- Investigación musical, por Ana Lucía Frega 116
- bandArt: una orquesta comprometida y solidaria, por bandArt 118
- La Biblioteca Nacional descubre dos valiosos cantorales
de la época de los Reyes Católicos, por Biblioteca Nacional de España 120
- Noticias breves 122

Recensión de libros, partituras y discos

• Didáctica y pedagogía	162
• Musicología y ensayos	166
• Partituras y otros materiales	171
• Discos y audiovisuales	174
• Obras recibidas	184

Revista de revistas

• Clases de las Escuelas Municipales de Música pasan de 50 a 140 euros. El Gobierno dice que son “básicas pero no necesarias”	186
• El espectáculo de la Ley de Espectáculos	187
• El ministro se siente espléndido	188
• FAPAC reivindica que se reconozca el título de músico	189
• Las escuelas artísticas superiores urgen el estatus universitario para sus alumnos	190
• “Se debe erradicar a gente como Rodríguez Suso del sistema educativo”	191

Cursos y concursos

• Cursos	192
Cursos en España	192
Cursos en Europa	197
Cursos en otros países	200
• Concursos	201
Concursos en España	201
Concursos en Europa	203
Concursos en otros países	204
• Becas	205

Formación didáctica en enseñanzas elementales de clarinete

RESUMEN: El presente artículo muestra los elementos formativos imprescindibles para que los docentes de clarinete puedan responder adecuadamente a los objetivos de las Enseñanzas Elementales y a los diversos problemas de aprendizaje tan presentes en las aulas. Se ha partido de una revisión legislativa sobre didáctica como punto de partida para, posteriormente, centrarnos en las características metodológicas que deben formar parte del proceso de enseñanza/aprendizaje en las Enseñanzas Elementales de Clarinete.

PALABRAS CLAVE: Formación instrumental, instrumentos de viento, formación del profesorado, pedagogía musical, didáctica especializada, técnicas educativas, metodología, canto.

Didactic training in Clarinet elementary education

ABSTRACT: The present article shows the formative elements indispensable so that clarinet teachers can adequately meet the aims of the elementary education and the diverse learning difficulties present in the classrooms. We have begun with a legislative review about didactics as a starting point to, subsequently, focus on the methodological characteristics that should be part of the teaching/learning process in the elementary education of the clarinet.

KEYWORDS: Instrumental training, wind instruments, teacher training, music pedagogy, specialised didactics, educational techniques, methodology, singing.

María del Mar Bernabé Villodre¹

1. Referencias legales respecto a la formación didáctica de los especialistas de Clarinete de los conservatorios superiores de música

Si se toma como punto de partida la consideración de que formar y dirigir es el objetivo principal de todo proceso educativo (formar globalmente) en cuya discusión no se va a entrar, sino que se va a considerar que si ese es el objetivo, ¿cómo puede el profesor de clarinete

conseguir el mismo en sus alumnos si no está formado para ello?

En el antiguo Real Decreto 617/1995 de 21 de abril de 1995 por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del Grado Superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios, en su Artículo 4 se establece que estos estudios deben “garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música en los ámbitos relativos a la creación, la interpretación, la investigación y la docencia”. Si se consideró que la enseñanza de

1. María del Mar Bernabé Villodre pertenece al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valencia, Campus Tarongers, 46022 Valencia (España).

El artículo fue recibido el 11.10.11 y aceptado el 9.3.12.

Grado Superior debía cualificar para la docencia, realmente en los currículos se debía mostrar dicha intención, así como en las programaciones de los docentes encargados de formar a los clarinetistas en dicho período educativo.

Sin embargo, la organización del currículo no respondía a ello, teniendo que contarse con la predisposición del catedrático u ocupante de cátedra de turno para poder contar con ciertas nociones sobre cómo enfocar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula, en un futuro.

Ahora bien, podría alegarse que como se cuenta con asignaturas optativas y de libre configuración, si el alumno está interesado en formarse en el campo de la didáctica puede hacerlo sin necesidad de que se produzca un cambio en el currículo. De este modo, sería, en última instancia, la legislación la que debería prohibir que se dediquen a la docencia aquellas personas que no hayan satisfecho una determinada carga lectiva de formación didáctica.

En las universidades las asignaturas optativas forman parte de la propia especialidad, suponen un abanico de materias que concretan los conceptos que, a nivel general, puedan haberse desarrollado con anterioridad. Mientras que en los conservatorios se tiene tendencia a infravalorar las asignaturas optativas, como algo impuesto y que supone una considerable merma en el tiempo de estudio instrumental; cuando deberían considerarse como elementos imprescindibles para comprender la música de una forma más plena.

Fueron muchas las protestas entre el alumnado cuando aparecieron las especialidades de Didáctica del instrumento. En un principio, parecía que solo estos

iban a poder acceder a la docencia, mientras que los que cursaban instrumento solo podían optar a orquestas, bandas, etc. Nuestra experiencia personal en este sentido, puesto que fuimos la primera promoción LOGSE y vivimos ese momento de aparición de dicho rumor, nos aportó la siguiente reflexión: los alumnos de instrumento, que no de pedagogía del instrumento, consideraban que tenían la misma formación didáctica que los de pedagogía del instrumento, porque ellos en clase observaban a su profesor y solo tenían que repetir la técnica que a ellos les habían enseñado; de modo que esto ya les capacitaba para desarrollar una labor docente.

Por supuesto, no puede compararse una y otra formación: la especialidad de pedagogía instrumental incluye asignaturas tales como movimiento, didáctica de la música, psicopedagogía, prácticas de profesorado..., materias que no solo les sirven como base teórica para su posterior práctica, sino que enriquecen esta y permiten que se adapte a las necesidades de todos los niveles de la educación musical.

Para que el profesor clarinetista pueda hacer frente a los objetivos de las Enseñanzas Elementales, evaluando de acuerdo con los criterios establecidos, debe adaptar a una mentalidad infantil los conceptos básicos del estilo musical concreto de ese momento. Todo esto implicaría que el futuro docente se forme en cuestiones referentes a desarrollo evolutivo, para conocer las destrezas psicomotrices del alumnado de cada edad.

En el Plan de 1966 los alumnos pensaban que tenían una formación supuestamente global, pero no era así, ya que carecían (entre otras asignaturas) de

prácticas de profesorado y, sin embargo, su Título de Profesor les permitía trabajar en Conservatorios Profesionales de Música. Contaban con una asignatura llamada Pedagogía, especializada en Lenguaje Musical (la denominada Educación Auditiva de la LOGSE que se ha mantenido en la LOE y en las últimas reformas de adecuación al EEES).

La implantación de la LOGSE supuso un cambio muy considerable, no solo en currículo y metodología sino también en el estatus del profesorado. Supuso la necesidad de nuevos recursos económicos y de formación e información para el profesorado. Trajo consigo el cambio de metodologías y en muchos casos una situación metodológica inestable, es decir, un debatirse por parte del profesorado entre sus formas de actuar y lo que alumnos y padres les exigían.

En la Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo de Grado Superior de las enseñanzas de Música, se hace referencia a los Itinerarios formativos de determinadas especialidades como Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical (Lenguaje Musical, Música en la Educación Secundaria y Educación Musical temprana). Y, de acuerdo con ese itinerario, resulta lícito considerar que la especialidad de pedagogía instrumental comparte, con sus adaptaciones obvias, parte de ese itinerario: clarinete en Enseñanzas Profesionales, Música en Educación Secundaria y clarinete en Enseñanzas Elementales.

En la Región de Murcia, por ejemplo, la Orden de 22 de noviembre de 2001 por la que se establece el currículo de Grado Superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a dicho gra-

do en la Región de Murcia en su Título II, Fines y objetivos generales del Grado Superior de Música, en su apartado *a* se centra en marcar la importancia de adquirir una formación teórica, práctica, técnica y metodológica. Así, quedaba claramente estipulado que la formación en metodología era una parte más de la formación clarinetística; pero, ¿cómo quedaba cubierta? ¿Acaso las programaciones docentes que podían consultarse en las páginas oficiales de los diversos centros mostraban esa intención? ¿Puede encontrarse la misma en la actualidad?

Es una realidad que la práctica es la que te forma como docente, la que va puliendo tus actuaciones. Sin embargo, no puede pulirse una teoría-práctica que no se posee: solo aquellos alumnos formados didácticamente podrán ser conscientes de las limitaciones de sus propias actuaciones y mejorarlas, partiendo de los conocimientos adquiridos en este sentido.

Por su parte, las Islas Baleares proponían en 2003 una asignatura denominada Filosofía de la Música que, si bien, podía contribuir a reflexionar sobre la propia práctica y sobre el proceso creativo musical, no mejoraría ni contribuiría a la formación docente. Todo esto de acuerdo con la Orden del Consejero de Educación y Cultura, de 1 de septiembre de 2003, por la cual se establecen aspectos generales del currículum del grado superior de las enseñanzas de música y se determina, con carácter experimental, el desarrollo curricular de los cursos que comprenden estas enseñanzas en la comunidad autónoma de las Islas Baleares. Además, en el Anexo II, en el cual se mencionan los contenidos de cada asignatura, no se muestra más que la inten-

ción de formar intérpretes, ya que solo se menciona el “perfeccionamiento de las capacidades artística, musical y técnica” (traducción propia).

Ya con la última reforma realizada con el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se insiste en su Artículo 6 (Apartado 1) que este tipo de enseñanzas artísticas desarrollarán las capacidades artística, científica y tecnológica; pero, ¿dónde que la capacidad didáctica? ¿Qué cabida tiene, a nivel formativo general para todas las especialidades, la formación docente?

No obstante, en el Anexo I quedan establecidas las siguientes consideraciones acerca de la formación didáctica de estos estudiantes de clarinete (futuros docentes). Se menciona a nivel de competencias generales que su formación les capacitará para “conocer las implicaciones pedagógicas y educativas de la música en distintos niveles”. Pero, a nivel del perfil profesional del intérprete, no aparece ninguna mención específica que muestre que, realmente, su titulación les capacita para la labor docente y no, únicamente, interpretativa. Eso mismo va a suceder en la descripción de los contenidos de la especialidad de interpretación, en la cual no aparece ninguna referencia a la formación pedagógica del futuro docente instrumental.

En Galicia, tal y como puede verse en la Orden de 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula

su acceso a dicho grado, en el Anexo I, el currículo de las especialidades instrumentales incluye la formación en pedagogía y didáctica instrumental, así como se les forma en técnicas de control emocional y corporal, que igualmente pueden considerarse útiles tanto para la docencia como para la interpretación. Por supuesto, la especialidad de pedagogía instrumental incluye muchas más materias destinadas a especializarse en la labor docente; aunque, con la inclusión de unos créditos destinados a la formación pedagógica, se podría considerar que los instrumentistas también pueden afrontar el acto didáctico con suficientes recursos.

Únicamente se han citado unas cuantas referencias de determinadas comunidades autónomas para mostrar, brevemente, el panorama legislativo a este respecto. Brevemente, puesto que el objetivo del presente artículo es mostrar cuáles son las necesidades a partir de la generalidad (la carencia de una formación didáctica específica en la especialidad de clarinete), para elaborar unas líneas de actuación ante la Enseñanza Elemental del Clarinete.

2.2. Consideraciones acerca de las principales necesidades didácticas de los futuros docentes instrumentales especialistas en clarinete

Puesto que, tal y como se ha podido comprobar tras la revisión de la legislación pasada y vigente, si se exceptúa la especialidad de Pedagogía del Clarinete, la única formación pedagógica que reciben los instrumentistas de clarinete es aquella

que el catedrático u ocupante de cátedra considere oportuno indicarle, o no.

Ya que en muy pocos centros se cursa la especialidad de Pedagogía del Clarinete y que esta parece estar considerada en muchos casos, igual que el resto de pedagogías instrumentales, como aquella que cursan los clarinetistas que no pueden acceder a la especialidad de clarinete; en lugar de aprovechar los instrumentistas esas materias que tienen los pedagogos, el porcentaje de alumnos matriculados en asignaturas encaminadas a la formación didáctica es muy reducido (de acuerdo con la información recogida). Y, no obstante, todos van destinados a la actividad docente en las diferentes etapas y enseñanzas posibles.

De manera que, siempre sería más conveniente la inclusión de asignaturas destinadas a hacer frente al proceso educativo o bien, en caso de quejas por parte de aquellos clarinetistas que consideran que el aumento de la carga lectiva les restaría tiempo de interpretación, realizar una separación profesional que limitase la actividad docente a aquellos capacitados profesionalmente para ello. De este modo, volvería a surgir la polémica ya comentada; no obstante, ¿acaso no es más justo para los discentes recibir una formación por parte de un docente que pueda responder a sus necesidades porque cuenta con los recursos adecuados para ello?

Entonces, ¿cuáles son las necesidades de la formación pedagógica del clarinetista?

En primer lugar, la formación en acción tutorial, entendida como punto de encuentro de todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendi-

zaje. El docente puede llegar a encontrarse con padres que consideren que no debe presionarse a sus hijos para que estudien, que poco a poco, conforme crezcan se irán familiarizando con el hábito del estudio. En estos casos, una formación en psicopedagogía que trate el proceso de acción tutorial, le ayudará a afrontar el proceso tutorial.

Con respecto a la interacción paterna, siempre debe considerarse necesaria; pero, a cada edad de una manera determinada. Es decir, la interacción paterna variará en virtud de si el alumno tiene ocho o quince años. Lo más importante es que los padres sientan que tienen mucho que aportar en el proceso educativo musical de sus hijos, lo que creará un mejor ambiente familiar que a su vez traerá estabilidad a la mente del educando.

Cuando el docente instrumental se encuentre con problemas determinados, deberá establecer un diálogo con el alumno y sus progenitores para conseguir alcanzar la solución más adecuada. Ante todo, debe partirse de la idea de que la educación debe ser un diálogo donde hay tres figuras importantes: alumno, educador y progenitores.

El docente necesita formarse en estrategias didácticas, en segundo lugar. Ese conocimiento de la didáctica general y específica a nivel teórico le ayudará a afrontar el proceso de unas prácticas de profesorado, en las cuales podrá poner en funcionamiento sus interpretaciones de éstas y sus propias estrategias. De manera que la asignatura de didáctica específica e instrumental reportará un bloque de contenidos teóricos que le ayudará a fundamentar sus actuaciones y a saber afrontar situaciones conflictivas, en



Una forma de aproximarse al instrumento para “quitar el miedo” es utilizarlo sin la lengüeta y realizar ejercicios de control postural, de modo que el alumno se acostumbre a la posición y, al mismo tiempo, se divierta “aproximándose” al instrumento de una forma diferente

cuanto a dificultades en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Partiendo de las palabras de Domini-que Hoppenot (2004, 143), “la interpretación es un problema de fondo que concierne la formación completa del individuo, su nivel afectivo, intelectual, cultural, su imaginación creadora, su posibilidad de vibrar físicamente”. Es decir, el docente debe contar con conocimientos en psicopedagogía para poder afrontar no solo determinadas situaciones de dificultad que puedan surgir en el proceso educativo, sino que debe contar con los conocimientos que esta aporta para el proceso educativo global del educando. Ya se estaría frente a una tercera necesidad docente.

En cuarto lugar, con respecto a la interpretación hay que tener en cuenta que su base principal es, sin duda, la columna de aire. De manera que, en canto dicha columna de aire se erige, directamente y sin intermediarios, en la única forma de hacer música. Entonces, el conocimiento en lo que podría denominarse “Técnica del Canto” sería otra fuente de conocimiento más para ayudar, tanto en los estudios propios de Grado Superior como en la etapa que ocupa este artículo. Esas asimilaciones con el Canto y su importancia se puede ver en Schumann, cuando afirmó

en sus *Consejos para los estudiantes* (editado por la Ricordi en 1945), que no era suficiente con saber ejecutar con los dedos la música, ya que hay que saber cantarla sin recurrir al instrumento.

Hoppenot (2004), en la actualidad, considera que desde el inicio del estudio musical debería habituarse a los educandos a cantar las partituras antes de interpretarlas con el instrumento, utilizando toda clase de recursos expresivos (mímica, danza...). Así, se comprueba que la voz es el “instrumento” que hay que educar.

Los futuros licenciados deben ser formados, antes que nada, en un autoconocimiento que, posteriormente, permita conocer a los alumnos y comprenderlos, gracias o ayudados por la Psicopedagogía. No se trata de que el docente futuro esté siendo formado como simple instrumentista, si no que sea formando como docente.

De acuerdo con esta idea, Coso (1992) propone que se dé una interacción entre docente-discente que suponga una mejora de las técnicas educativas.

Gran parte del problema educativo en el aula de instrumento se debe a que los docentes únicamente “enseñan instrumento”, olvidándose del desarrollo de la creatividad del alumno. Hoppenot (2004, texto de la contraportada) consi-

dera que “Basada esencialmente en la adquisición de automatismos (...), la enseñanza tradicional de la música provoca (...), frustraciones y (...) fracasos (...). Olvidamos con demasiada frecuencia que el hecho de tocar un instrumento, de interpretar la música, moviliza a la vez el psiquismo y los recursos corporales y pone en juego la totalidad del ser”.

En relación con esta idea, a nivel didáctico instrumental, en quinto lugar, sería recomendable que se trabajase con imágenes mentales de aquello que persigue la música en ese momento: el alumno tendrá una imagen que previamente habrá sido relacionada con su forma de cantar esa pieza. Con todo esto, pretende decirse que las asignaturas de improvisación no son solo útiles para los pianistas, sino que todos los pedagogos musicales (de la especialidad que sean) deberían poder trabajar la música de forma creativa con sus alumnos durante algunos minutos de sus clases.

De acuerdo con ello, podría considerarse que hay dos fallos, la estructuración del currículo y la puesta en práctica del mismo, que quedarían subsanados con un currículo que partiese de las materias comentadas en párrafos anteriores. Por supuesto, el proceso de formación del docente no es un proceso acabado, los cursos destinados a mejorar la formación del profesorado y a innovar la misma, sería conveniente que se convirtieran en un hábito entre estos.

En sexto lugar, una asignatura destinada a la didáctica específica del instrumento se caracterizaría por el estudio, mediante sesiones prácticas con el instrumento, de problemas con la columna de aire, con la posición de la embocadu-

ra, con problemas de tensión en la zona del cuello o con problemas con los diferentes tipos de articulación.

Los bloqueos que suelen encontrarse en los alumnos se deben, generalmente, a rechazos por parte de este hacia el instrumento que suelen ser resultado del enfoque hacia la docencia por parte del docente. Este problema lo resume, convenientemente, Guijarro (citada en Coso, 1992) que considera que “el alumno pierde mucho tiempo de su estudio sentado ante el instrumento con prisas ante lo que debe sonar y con el convencimiento de que determinado número de horas le llevarán al mejor resultado”.

En Italia, en conservatorios como el Giuseppe Tartini de Trieste, la asignatura de análisis es diferente según la especialidad que curses. De modo que se cuenta con análisis de música para instrumentos de viento, de cuerda, etc. ¿No ayudaría esta división a mejorar el conocimiento, no solo interpretativo, sino docente? Si se contase con esa separación podrían analizarse piezas que puedan interpretarse en el aula y mejorar, de este modo, la capacidad de análisis, de interpretación, de exploración de los elementos y posibilidades que comprende el universo de la música. Se estaría ante un séptimo punto imprescindible necesario.

Por supuesto, esa interpretación, de acuerdo con el sistema actual que no tiene pinta de modificarse en muchos centros en esa dirección, solo será posible si desde el principio somos conscientes de la importancia que tienen los diferentes cursos de Análisis que forman parte de los estudios superiores de música. Es un análisis estético-formal que dirá hacia qué punto se dirige la frase, cuál es el

tema, si hay motivos pregunta-respuesta... Orientado a la práctica instrumental; para luego ser capaces de guiar a los educandos hacia una forma de analizar que les lleve a la independencia y la comprensión musical, sin recurrir a meros esquemas repetitivos tras la interpretación del docente o de una grabación.

¿Cuáles son, entonces, los elementos que deberían tenerse en cuenta cuando el futuro docente se enfrenta al análisis de una obra? La asignatura de análisis musical que forme al futuro docente, en primer lugar, debería caracterizarse por la búsqueda de información sobre el compositor y el período al que pertenece. Una vez asimiladas las características generales del período, se procedería a su búsqueda en la partitura. Es decir, se comenzaría a “cantar” la pieza y se irían marcando esas características.

Una segunda fase llevaría a la delimitación de temas, frases y secciones. Por supuesto, haciéndose referencia y comentando oralmente los puntos de tensión, los puntos culminantes y de transición (el piano es el protagonista momentáneo).

Podría hablarse de una tercera fase, en la que se realizaría una dramatización de la misma. Es decir, el alumno podría crear unas historias para ayudarse en la interpretación de las mismas; y, así, se trabajaría el análisis de la pieza como un momento más de trabajo de la creatividad que puede tener lugar en la clase colectiva. Como ya se mencionó con anterioridad, la música es un estado mental, es decir, basta con imaginar escenas determinadas para que nuestra columna de aire fluya en relación con ellas. De ahí, la importancia de un tra-



Elisabet Molina Leiva

Posición manual que puede conseguirse con la aplicación de la metodología Dalcroze a la clase de clarinete

bajo de este modo por parte del docente de clarinete.

La formación en Movimiento, en octavo lugar, será imprescindible para que el futuro docente pueda hacer frente tanto a determinadas situaciones referidas a problemas corporales debidos a tensiones ante el proceso musical como a la mejora del proceso interpretativo. En el Real Decreto 617/1995 de 21 de abril de 1995 por el que se establece los aspectos básicos del currículo del Grado Superior

de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios, se describe como una asignatura encaminada a buscar el “desarrollo de la sensibilidad cinestésica, técnicas de relajación y respiración, conocimiento de las formas básicas del movimiento, la mímica y el gesto como medios expresivos de comunicación”.

De acuerdo con lo contenido en ese Real Decreto, puede verse que el estudio del movimiento aporta elementos interesantes para trabajar la puesta en escena y la teatralidad del propio músico. El desarrollo de esos contenidos supondrá mejorar la calidad escénica, es decir, potenciar la seguridad gestual del alumno; de modo que adquirirá la “coraza” del actor, y su adecuado desarrollo le llevará a conseguir la sensación de envolver al espectador, le ayudará a crear un ambiente musical determinado, etc. Podría resumirse la importancia de la formación del clarinetista en movimiento diciéndose que “un gesto vale más que mil palabras”, en la misma línea de la música, que expresa más que las palabras.

Como apunte, señalar que muchos centros superiores musicales, como por ejemplo el Conservatorio Superior de Murcia, cuenta con una asignatura destinada a los intérpretes, para que desarrollen mecanismos de relajación y de autoconciencia corporal.

La realización de actividades prácticas relacionadas con esta asignatura aportará al músico un nuevo mundo de posibilidades, tanto de realización musical como de realización personal. El hecho de enfrentarse a esta materia traerá consigo una gran cantidad de recursos y elementos que, desde estas líneas, se ha

considerado que merecen un tratamiento destacado y que tienden a ser ignorados, ya sea por falta de tiempo o por ignorancia sobre el planteamiento de los mismos.

Por supuesto, en noveno lugar, el clarinetista debe formarse, de modo obligatorio, en Historia de la Música. Así pues, a la hora de interpretar o de comentar en el aula las características de la pieza concreta, será conveniente considerar que se evitará la “clonación deformativa” gracias al estudio de la misma. Lo que se pretende conseguir es una formación pedagógica adecuada que evite la obtención “en serie” de alumnos iguales en sus formas interpretativas, dado que estos son el fruto obtenido por profesores sin formación pedagógica que se ven limitados, por ello, para transmitir sus conocimientos acerca de las piezas más que interpretándolas con su instrumento; mientras que deberían enseñar al alumno a llegar a sus propias conclusiones, de acuerdo con cada uno de los elementos de los que han participado a lo largo de su formación. Coso (1992, 42) aporta una reflexión interesante: “Comprender algo es hacerlo propio y a la vez entrar a formar parte de su naturaleza”.

De manera que es conveniente que se forme a los docentes, además, para hacer frente a la clase colectiva de instrumento, como un espacio destinado a algo más que a la práctica musical colectiva. Es decir, la clase colectiva está destinada a conseguir más objetivos que el hecho de acostumbrarse a la interpretación grupal con el clarinete; esta supone el trabajo de unos valores grupales y, al mismo tiempo, el espacio ideal para el fomento de la creatividad,

de la improvisación. Supondrá un décimo punto importante en este proceso formativo pedagógico del clarinetista que se está comentando.

El futuro docente debe contar con una formación para hacer frente al proceso del trabajo cooperativo. En las clases colectivas, pueden realizarse historias creadas por los alumnos y, posteriormente, pueden dramatizarse. Así, se fomenta su creatividad y se potencia su imaginación. También puede recurrirse a cuentos breves o fábulas ya creadas por autores poco conocidos o desconocidos para los discentes. En los centros de enseñanza general del Estado son comunes estas actividades, siendo programadas bien en semanas culturales o en actos de clausura del curso. Todo esto conlleva el desarrollo de los alumnos como equipo, su concienciación como colectivo, etc.

Esta forma de enfrentarse al estudio de una obra determinada podría comenzar a plantearse en las clases colectivas. Pero este método de análisis tan aplicado debería ser practicado por el futuro profesorado con anterioridad a su labor docente, es decir, a lo largo de los diferentes cursos en que se articula, en el Grado Superior, la materia de Análisis. La practicidad de las diversas materias debe ser un punto fundamental a conseguir en cualquier centro, ya no solo de Grado Superior, sino también de Enseñanzas Elementales o Profesionales.

Anteriormente, se hizo referencia a la que desde estas líneas se ha denominado “clonación deformativa”. ¿A qué se hace referencia con este concepto? Ante todo es aquello que desea evitarse al hablar de la importancia de la formación didáctica de los clarinetistas en el Grado Superior,

y es lo que se podría paliar (realidad puesta en práctica desde nuestra propia experiencia docente) en las Enseñanzas Elementales y Profesionales, siempre y cuando se contara con docentes capacitados pedagógicamente.

Con esta expresión se alude a los defectos que pasan de profesor a alumno, y, así sucesivamente, a posteriores generaciones, donde el que fuera alumno ya es profesor. Se va a partir del siguiente ejemplo de fácil comprensión y que todo el mundo puede conocer: en la película de Michael Keaton y Andie McDowell titulada *Mis dobles, mi mujer y yo*, sucede lo mismo que lleva sucediendo durante años en España (lo que no descarta casos europeos que puedan encontrarse en otros centros). Lo que sucede es que se hacen una serie de clones de un clon, y así sucesivamente, dándose como resultado que uno tras otro van perdiendo las cualidades originales, convirtiéndose en meras sombras de lo que deberían ser, como educadores e incluso como intérpretes. Esto provocará que no estén capacitados para solucionar los problemas de aquel que necesita comprender para poder interpretar (es nuestra experiencia personal la que permite verter dicha opinión).

Esta “clonación deformativa” no es más que el resultado de esa acción educativa que muchos profesores suelen justificar amparándose en que “es lo que tradicionalmente se ha hecho”. Si no se desea seguir soportando la continua repetición de este patrón, se debe empezar por la implantación de la didáctica instrumental en los estudios propios de un Conservatorio Superior de Música. Aunque, por supuesto, el cambio fundamental para impulsar la formación global

debe venir de dentro, de manos del propio profesorado. Debe tenerse siempre en cuenta que el sistema solo se puede cambiar cuando se forma parte de él; pero, por supuesto, el deseo debe venir también del alumnado y su familia, tras ver que sus necesidades educativas no se ven respondidas.

Se evitará si se fomenta la educación de personas y no de instrumentistas. Eso es lo más importante y lo que determinará la erradicación de la misma. Ya que cada persona es un mundo, si se fomenta su desarrollo artístico personal habrá realmente buenos músicos y buenos profesionales pedagogos.

Coso (1992) considera que hay seis elementos que nos llevan a una adecuada interpretación:

- el análisis general de la obra,
- el estudio del carácter,
- el estudio histórico,
- el estudio del autor,
- la imaginación creativa y
- el estudio comparado de grabaciones célebres.

Con respecto al último elemento, existen casos determinados en los cuales no es demasiado adecuado el uso de grabaciones para el estudio. Por un lado, sí puede ayudar a contrastar y enriquecer la visión musical; pero, por otro, existen estudiantes que se limitan a repetir las interpretaciones grabadas, consistiendo su tiempo de estudio en un continuo movimiento de la grabación hacia delante y atrás, hasta que ha asumido lo que contiene. Así, pretenden evitar un proceso largo y adecuado de estudio para obtener resultados inmediatos sin tener que recurrir al desarrollo de sus capacidades. Y, por supuesto, puede encontrarse un

último caso, el de aquellos alumnos que se desilusionan de su propia interpretación y a los cuales se les bloquee la mente por ello.

De modo que, sí es adecuado escuchar música de tu instrumento, y, por tanto, debe fomentarse dicho hábito con unas directrices adecuadas (seguimiento de la partitura, análisis previo en la mayor medida posible...) por parte del docente. Así, este punto sería el undécimo necesario para la formación del docente de clarinete.

Aunque, también, es cierto que existen casos en los que este hecho de escuchar previamente una grabación con la pieza que va a interpretarse supone una situación desagradable para el alumno, ya que desearía conseguir esos mismos resultados. Sin embargo, la imposibilidad de conseguirlos le provoca un malestar que aumenta su bloqueo mental.

El conocimiento de una serie de directrices a la hora de la audición guiará al docente sobre aquello que es más conveniente en la actuación de los educandos, sobre todo, le orientará sobre aquello que nunca debe hacer/decir al alumno.

3.3. Características metodológicas de la clase de enseñanzas elementales

Un profesor nunca debe dejar ningún momento del proceso de enseñanza a la improvisación, toda su labor debe estar perfectamente planificada porque si no supondría que los alumnos sufrirían carencias en su proceso educativo. Esto no tiene nada que ver con que el profesor deje espacio a la improvisación musical del alumno en determinados mo-

mentos; pero, en clase debe establecerse un patrón de trabajo para que no surjan problemas de ningún tipo. En las Enseñanzas Elementales se cuenta con alumnos de la etapa de Educación Primaria; pero este hecho, en lugar de alejar al docente de una planificación de la sesión, debe llevarlo a planificarla más exhaustivamente porque los problemas que pueden darse, quizá sean mayores que en otros niveles. El inicio siempre es el momento más complicado del proceso educativo.

Si los docentes conociesen la metodología Dalcroze, podrían iniciar la sesión con cinco minutos, aproximadamente, de ejercicios destinados al relajamiento muscular y a la respiración. El aprendizaje de la respiración diafragmática, en el músico de instrumento de viento que se inicia, resulta complicado para el educando. No obstante, su práctica en cada sesión, aunque sea entre dos-cinco minutos, puede ayudarle a evitar tensiones, malas posiciones y a controlar mejor su respiración para una correcta realización del fraseo musical.

La improvisación rítmica y melódica puede aportar a los alumnos de Elemental el descubrimiento de sus propias posibilidades creativas. Les puede mostrar que en la música todavía quedan “muchas cosas por decir”. Pero, para lograr introducir al alumno en ese esquema de trabajo, el docente debe conocer los mecanismos de la improvisación; de modo que, ¿no es, entonces, necesaria para completar su formación pedagógica?

Coso (1992) considera que las acciones del ser humano se materializan tras un complejo proceso mental. De manera que la música puede definirse como un

estado mental, es decir, si el músico se concentra en una imagen de lo que la música “dice” en ese momento, la música que produzca transmitirá dicha escena. Y, por ello, debe fomentarse la creatividad en el aula de Elemental, mediante recursos como la improvisación. En palabras de Schumann (1945), posees sensibilidad musical si tienes música también en la cabeza.

Otra forma de trabajar ese desarrollo de la creatividad en esta etapa, que tanto supondrá para el futuro momento de Enseñanza Profesional, será la realización de ejercicios de ecos, por parte del alumno, de motivos presentados por el profesor. Esos motivos crearán una pequeña melodía, que les ayudará a valorar sus propias producciones, a mejorar su capacidad creativa y a valorar el aula de aprendizaje musical como algo más que una repetición más o menos mecánica de antiguas obras musicales.

Al mismo tiempo, esta práctica que puede ocupar entre diez y quince minutos de la sesión (puede utilizarse como calentamiento) introducirá al alumno en la memorización musical, ayudándole a evitar el nerviosismo que provoca el aprendizaje de piezas musicales de memoria para las pruebas de acceso. Además, de que favorece el aprendizaje del fraseo musical.

De grandísima importancia es la asimilación de los instrumentos como una prolongación del niño (de su canto, de su forma de moverse...). A partir de aquí, podemos extraer un principio teórico que debe encontrarse entre los pilares del músico: el instrumento como prolongación del propio músico. Esta idea que los alumnos deben aprender desde la prime-

ra clase puede transmitirse cuando se realicen los ejercicios de relajamiento muscular y de calentamiento a través de la improvisación melódica que se han comentado. De ahí, la importancia del conocimiento de las principales corrientes pedagógico-musicales, de las cuales el pedagogo clarinetista podrá extraer todos los elementos ya comentados.

Es muy importante que cuando se emiece a trabajar piezas musicales, se produzca un análisis previo de la partitura. Es decir, docente y discente las cantarán en el aula y analizarán la partitura buscando frases (y marcando las respiraciones) e intención de las mismas (qué pretende expresarse con ellas, el carácter). Si se trabaja de este modo en el aula, el docente no tendrá que recurrir al mecanismo de la repetición para que el alumno interprete esa pieza musical, puesto que son bastantes los casos en los que los discentes no son capaces de interpretar la pieza con los matices más o menos numerosos que aparecen indicados en la partitura.

En esos casos, ¿qué puede hacer un docente no preparado didácticamente más que repetir el fragmento tal y como se lo enseñaron o como lo escuchó? En muchas ocasiones, los alumnos no son capaces de repetir porque no comprenden lo que escuchan; y, por supuesto, eso no indica que “no sirven” para la carrera musical. Recordemos que la música es ciencia y arte, a partes iguales; de manera que todo puede trabajarse. Igualmente válido es quien repite exactamente igual a como lo escuchó en una grabación que aquel que ha reflexionado y analizado la partitura y la interpreta después.

Ante problemas interpretativos de este tipo puede encontrarse el docente y debe contar con los recursos adecuados para lidiar con ellos. Sin embargo, estos problemas pueden evitarse si las sesiones de los primeros cursos de Elemental dedicasen unos minutos de trabajo a las actividades ya comentadas, antes de iniciar el trabajo de determinadas obras musicales.

Un ejemplo más de actuación en este caso problemático: ante un pasaje melódico que el alumno no sabe interpretar y que el docente no escucha como considera que debería sonar. El profesor lo dibujará en la pizarra según considere que debe interpretarse, a través de líneas de colores. Cada una indicará los personajes (si es que considera que hay varios), luego el alumno (que es quien dialoga con el profesor para elaborar dicho “colorgrama”) lo realizará con la mímica que considere más conveniente, luego cantando vocales y, tras su asimilación teatral, lo tocará con su instrumento.

El trabajo de esa teatralidad es básico para el intérprete, que siempre es un actor que se sirve de su instrumento para plasmar la “película” que el compositor ha creado.

Kodaly aporta al aula de clarinete el trabajo de la canción popular. Si el docente promueve los principios básicos de esta metodología en su aula de clarinete, contribuirá a que el alumno se enfrente al proceso interpretativo musical de piezas basadas en elementos de la tradición musical con absoluta normalidad. Recordemos que la interpretación de piezas como las de Bartok resultan muy complicadas para los alumnos porque desde los momentos iniciales de su formación

no trabajaron más que piezas construidas de forma clásica. Así pues, sería recomendable que el docente realizase adaptaciones para clarinete, muy elementales, de piezas de compositores como Bartok o que se trabajasen canciones populares de diferentes países del mundo y del propio país. El trabajo de la improvisación y de la canción tradicional ayudará al alumno a comprender e interpretar con fluidez piezas contemporáneas, también.

Las aportaciones de Willems, que toma como punto de partida una idea de educación musical humanamente global será un aspecto importante a tener en cuenta por el profesorado; ya que el propio educador se centrará en trabajar el desarrollo de cada una de ellas (conciencias sensorial, rítmica, melódica y armónica). Así pues podemos afirmar que el Método Willems aportará a la docencia de esta etapa la concienciación de los distintos aspectos que el profesor tendría que trabajar.

Ward aportaría al aula de Elemental de clarinete la importancia decisiva de la formación de la voz, la vocalización, el control de la respiración y de la dinámica. Todos ellos son básicos para iniciar el estudio instrumental de viento, ya que son la base de la interpretación clarinetística. El futuro profesor debe ser consciente de la importancia de estos aspectos y saber cuáles son los recursos para enfrentarse a su trabajo; de modo que propondrá iniciar las lecciones (no los estudios de técnica) con la interpretación vocal de la misma, como ya se comentó con anterioridad.

Finalmente, Martenot, que da una grandísima importancia al desarrollo de



Elisabet Molina Leiva

Posición manual incorrecta debida a cansancio y malas posturas que pueden corregirse gracias a determinados ejercicios de movimiento y técnica corporal

la relajación (concentración, independencia y disociación), puede ayudar al docente a conocer mecanismos de relajación diferentes, a disociar la interpretación de un matiz *forte* con que sus dedos interpreten esas notas igualmente sobre el clarinete (así se evitarán problemas musculares). Por ejemplo: ya que este método incide en la realización de ejercicios para trabajar la disociación, se puede proponer que las manos realicen movimientos muy suaves, mientras que la voz entona Do Mayor con fuerza y

rabia. Así se comprende que el verdadero instrumento es la voz y no los dedos sobre el instrumento. Es decir, la música no “se hace con los dedos”, sino que es el aire cantando la música real.

Un punto muy importante será el tema de la dosificación adecuada del aire. En ocasiones, un alumno respira exageradamente y en medio de la frase se queda sin aire: se trata de un problema de dosificación. ¿Cómo se resolvería? La técnica del canto aportaría muy adecuadas soluciones; ya que implicaría el trabajo de la columna de aire de una forma más directa y variada.

Cuando se inicia en un instrumento a un alumno será conveniente hacerle notar que la clave está en el canto. Los futuros profesionales docentes deben concienciarse acerca de la importancia de no encerrarse en el propio instrumento material, si no que deben ir al instrumento real (el canto), teniendo que emitir la vocalización y correcta emisión de la columna de aire a través del instrumento.

La articulación y dicción de las vocales supone un trabajo relevante para alumnos con problemas de concentración y dirección del sonido. Por ejemplo: un alumno que cuando toca se escucha un molesto aire residual a la vez. La solución planteada sería la siguiente: debe colocar los labios en la posición de una “U” francesa, pero sin apretar ni forzar la boca ni los labios; después, debe practicar con esa vocal en esa posición, repitiéndola; y el siguiente paso es la disposición del clarinete con la posición de la boquilla correctamente, teniendo que pensar en la “U” cuando toque un sonido elegido al azar. La re-

petición vigilada de este ejercicio conlleva la eliminación de este vicio molesto para la sonoridad del instrumento (tal y como ha mostrado la propia experiencia).

Son muchos los alumnos que inician su andadura musical tocando las llaves del clarinete con demasiada fuerza, como si pensasen que se les fuese a caer. ¿Cómo se soluciona este problema en el aula? Posiblemente la respuesta, parcialmente, radique en que deba iniciarse al alumno en el trabajo del movimiento de sus manos en el espacio. Por ejemplo, sé que en el espacio no hay gravedad y, entonces, debe mover sus dedos como si estuviera allí (muy suavemente y como si no pesasen). Este ejemplo propone una forma de suavizar y relajar el cuerpo del alumno a través de la práctica del movimiento; de igual manera, supone un enfoque distinto a los métodos tradicionales de la didáctica instrumental.

Cuando un profesor imparte docencia a un alumno por primera vez, puede encontrarse con varias cuestiones. En primer lugar, que el alumno haya pasado por otros profesores con anterioridad (son muchos los alumnos que acceden a esta etapa educativa y han recibido clases particulares o en escuelas de música de las bandas) y que tenga facilidad de adaptación. En segundo, que el discente no haya recibido nunca lecciones de ningún profesor antes. En tercero, que el alumno haya recibido lecciones de un solo profesor durante varios años y se muestre reticente ante cualquier cambio que se le indique. Y en último lugar, se puede encontrar con un alumno “hundi-do” tras haber sido objeto de la acción

docente de diversos profesores que han considerado que la interpretación musical no es su futuro.

Ante todos estos casos, el docente debe contar con los recursos necesarios para favorecer la realización como músico (entendida de forma global) en la mayor medida posible.

Si un alumno acude a clase muy nervioso, lo normal es que su cuerpo esté tenso a la hora de coger el instrumento. En estos casos, además de unos minutos previos dedicados a la relajación corporal, debe prepararse una tabla especial de ejercicios de relajación para que el alumno los realice en casa. Dicha tabla irá destinada a relajar las zonas que, previamente en el aula, el docente ha notado más tensas en el educando.

Muchas veces, esas tensiones con el instrumento pueden deberse a que este pesa demasiado para el alumno. En este caso, o bien se recurre a un colgante para el instrumento, o bien se comenta la opción de realizar levantamientos de pequeñas pesas para fortalecer los brazos o del mismo instrumento.

El fortalecimiento externo es imprescindible para el interno, se complementan mutuamente. De la misma opinión es la fisioterapeuta Sardà (2003) que considera que la mejora de la condición física ayuda a reducir la fatiga que sobreviene durante la actividad musical, y que incide en el rendimiento artístico.

El trabajo y la posterior resolución de todos los problemas con que pueda encontrarse el docente se reducen a este esquema:

1. Se trabaja sin el instrumento, incorporándose el canto y adaptando la postura que el instrumento requiera.



Elisabet Molina Leiva

Ejercicio de movimiento limitado y marcado aplicado al instrumento

2. Una vez conseguida la naturalidad y comodidad de la posición, se incorpora el instrumento. Este último paso no debe suponer una alteración corporal ni una tensión.

El alumno debe ser consciente de las características básicas de su problema; pero el profesor debe ser el que esté a su lado para resolverlo. Prácticamente todo puede solucionarse con el ejercicio adecuado y su práctica consciente. Porque, como considera Coso (1992), muchas de las dificultades en el avance del proceso de aprendizaje existen únicamente en su

modo de pensar o de sentir, debido a descalificaciones, complejos, desmotivaciones, con los que el alumno se condiciona inconscientemente.

Con estos casos se han pretendido asentar unas directrices sobre cómo debe ser el trabajo del profesor de clarinete en esta etapa inicial. Pero son cuestiones que engloban ciertos elementos que solo pueden ser conocidos con el conocimiento y práctica de una adecuada asignatura de didáctica instrumental en el Grado Superior de Clarinete.

Y, ¿qué sucede cuando el alumno presenta necesidades educativas especiales? En ocasiones, las barreras para la educación de niños con problemas físicos o mentales tienen su origen en el propio profesorado y en su incapacidad para hacerles frente. Debemos tener en cuenta que una adecuada formación didáctica siempre será la llave que abra todas las puertas; además, todo el mundo puede recibir una adecuada educación, solo que el profesorado deberá cambiar sus métodos dependiendo de los casos.

Y, en esos casos, son convenientes unas metodologías educativas que podrían resultar no muy ortodoxas; no obstante, sí aportarán resultados adecuados. Es importante que tengamos en cuenta que nuevas necesidades humanas traen como consecuencia nuevas metodologías educativas.

Se establecerá una división del trabajo de preparación para el músico en ejercicios respiratorios, ejercicios para las extremidades superiores, ejercicios para la cabeza y el tronco, y ejercicios para las extremidades inferiores. Mediante esta división del trabajo de preparación muscular, tomarán conciencia de la impor-

tancia de cada parte del todo que es el cuerpo. Este tipo de trabajo es muy importante para aquellos alumnos que pueda haber en el centro con Síndrome de Down, por ejemplo.

Van a ser muy numerosos los casos de discentes con ortodondia. Algunos alumnos pueden asistir a clase, a mediados de curso o de etapa, con ortodondia que les molesta cuando se colocan el clarinete en la boca o que les lleva a apretar la zona de la embocadura. La introducción de un elemento externo ya de por sí supone una tensión y esa atención exagerada que el alumno prestará, mentalmente, a su aparato le provocará tensión con respecto a la embocadura. ¿Cómo puede ayudarle el docente a evitar que se produzcan vicios en esa zona?

En lugar de iniciar la clase con la sesión de relajación muscular sin el instrumento, se iniciará con ejercicios que impliquen la utilización del instrumento para conseguir un “olvido” de la ortodondia. Si los alumnos ya tenían la ortodondia cuando comenzaron a tocar el clarinete, no supondrá una molestia para ellos; aunque, ya que no sucederá así para los que comenzaron antes con el clarinete, deben vigilarse las posibles tensiones en la zona cuello-hombros.

Del mismo modo que un cantante se concentra en “lanzar” el sonido de una nota aguda hacia sus muelas del juicio superiores, el alumno de clarinete se concentrará en una actividad similar. Una vez dispuesto su instrumento en la posición de embocadura correcta, respirará y tocará la nota más grave que sepa, pensando que sus dientes centrales se han desplazado hacia la mitad de la boca; así, se persigue crear una sensación de

suavidad, como si los labios estuviesen hechos de algodón. Como puede comprobarse, para realizar estos ejercicios el desarrollo previo de la creatividad en el aula será fundamental.

Sus ojos permanecerán cerrados durante cada negra de esa nota. Cada tres negras realizará una parada, volverá a colocar su clarinete, cerrará los ojos y repetirá una nueva serie. La concentración mental en esa imagen viene encaminada a resolver la tensión que mentalmente crea el alumno porque se bloquea pensando en la limitación de la ortodoncia. La actitud mental puede vencer más cuestiones físicas de las que pensamos.

Se puede proponer al alumno una serie de fases en su estudio en casa con tal de garantizar unos resultados positivos en el aula. En una primera fase, se procede a la lectura de la partitura de dos formas: leyendo lo escrito y procediendo a su análisis, y otra en la que se aplique lo analizado.

En una segunda fase, se pondrá en práctica lo anterior para comprobar su correcta asimilación, escuchando otras grabaciones para mejorar en ciertos aspectos, si así se considera necesario.

La última fase de estudio será la maduración, de acuerdo con Coso (1992), en la que se pretende llegar a realizar una correcta interpretación de la obra estudiada, a partir del análisis y práctica del mismo con el instrumento.

Esta división del estudio de una obra se aplicaría al estudio en general. Primero, siempre debe haber una fase de calentamiento físico e instrumental. Serán diez minutos de tabla de ejercicios especiales para cada alumno. A continuación, ejercicios de técnica y,



José Luis Pecharramán

Cerrar los ojos en clase para determinadas prácticas favorece el autocontrol y la concentración

por último, la obra. Cada sección estudiada dividiendo la atención según los aspectos que requieran atención: proyección correcta, picado más pronunciado...

Mediante esa estructuración de la clase y de su trabajo en casa, se trata de evitar la inquietud casi innata que tienen los alumnos de “tocar y tocar”, pasando por alto que si no son capaces de cantar lo que tocan, jamás lo podrás tocar. Ya lo asevera Coso (1992, 23): “la habitual impaciencia de algunos estudiantes en conseguir resultados inmediatos es una costumbre que conduce hacia hábitos perjudiciales y deficiencias de toda especie”. De esta manera, pretenden evi-

tarse posteriores correcciones por parte del docente hacia la interpretación del discente y hacia la postura de este, que también suele verse afectada por las “prisas” comentadas.

Debe ser el alumno quien comience a analizar su música, bajo una breve marcación del profesor, a través de un esquema conciso, para así conseguir fomentar su independencia intelectual y artística. Tal y como afirma Coso (1992, 82), el permitir al estudiante “soltarse de manos” pretende que se familiarice con “sus propios mecanismos de razonamiento, deducción y análisis”.

Los minutos finales de toda sesión de Elemental deberían dedicarse a que discentes, padre/madre y docente dialoguen sobre la sesión y sobre el calendario de trabajo de esa semana siguiente. Por supuesto, contándose con no restar tiempo al alumno siguiente o con que éste ya esté en un espacio habilitado para realizar sus calentamientos previos a la sesión.

Siempre es conveniente que cuando el niño comienza su andadura musical, los padres estén detrás para animarlo y ayudarlo en todo lo que esté en su mano. Por ejemplo, un alumno se está iniciando en el estudio del *legato*. La presencia de sus padres (padre o madre) será muy importante, ya que tendrán que estar pendientes de si marca con los dedos cada nota demasiado fuerte (que es lo que suele suceder cuando los niños inician este estudio). Si “percute” con fuerza y el efecto del *legato* se ensombrece, el padre/la madre deben decírselo para que el niño sea consciente y le animará. Los progenitores habrán sido orientados por el educador a este respecto.

4. Conclusiones

El correcto análisis y práctica de la propia actividad docente descubre aspectos que, en cierto modo, se suponen sabidos en el instrumento pero que no se suelen enseñar; de modo que la consciencia de que esos aspectos se deben trabajar nos llevará a la concienciación del profesorado instrumental de que esos aspectos precisan una explicación y no un simple mecanismo de repetición tras la audición. En segundo lugar, incluimos los conceptos de adecuación y reciclaje. Es decir, en muchas metodologías hay recursos que se pueden “reciclar” para adecuarlos a las necesidades específicas de cada uno. Y así llegamos al punto más importante que no es otro sino el de poner de relieve la realidad incuestionable de que si el profesor está formado globalmente, sin duda formará adecuadamente a sus alumnos.

La formación instrumental, para que sea global, debe capacitar técnicamente y musicalmente, a la vez que debe desarrollar la naturaleza artística y docente del alumno (futuro profesor). Esa doble vertiente debería estar considerada como una línea de términos parejos, es decir, se deben potenciar ambos.

¿Qué aportaría, de acuerdo con los comentarios de epígrafes anteriores, la práctica de la técnica del canto? De acuerdo con el Real Decreto 617/1995 de 21 de abril de 1995 por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del Grado Superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios, ayudará a comprender la práctica de “la voz hablada y cantada, como instrumento

expresivo”, y, también, se aprenderán “técnicas de articulación y emisión”; de manera que la práctica y la teoría durante un mes de estos aspectos básicos de la técnica del canto aportarán el inicio a un adecuado dominio del “verdadero instrumento”.

Además, a través de la realización de diversos ejercicios para el desarrollo de la columna de aire, al potenciarla hacia fuera directamente con el canto y no a través de un instrumento, el educando y el educador ganarán fuerza corporal expresiva, lo que será muy bueno a la hora de la interpretación instrumental.

A través del trabajo técnico del Canto se logra, ante todo, la educación de la mente del alumno, de su psiquis. Concienciación que debe conseguirse en los instrumentistas de viento, tratando de evitarse el estudio repetitivo tras una audición de una grabación o del propio docente. Se debe intentar hacer comprender al discente que el instrumento en sí no es lo único e imprescindible, sino que lo más importante será su trabajo personal e interior.

Concluyendo, si el Canto es el instrumento que más directamente emite, articula o utiliza la columna de aire, se puede suponer que es la especialidad que cuenta con más recursos y metodologías para la práctica de esos elementos que son comunes a los instrumentos de viento (en especial al que ocupa este artículo); de manera que su conocimiento mediante la práctica sería de gran relevancia para la formación didáctica en Grado Superior de los instrumentistas de viento.

En cuanto al estudio y práctica de esta materia, lo más difícil será conseguir que

los alumnos de Grado Superior de Clarinete comprendan la importancia de su estudio, no solo para su formación didáctica, sino también para su formación personal como músico.

Así pues, si los futuros docentes contasen con la formación pedagógica adecuada, podrían, en primer lugar, atender a la diversidad en su aula. Por supuesto, partiendo del hecho de que esa importancia de la formación didáctica la lleva a un espacio necesariamente diferente al del aula instrumental, de forma que capacite a los futuros profesionales a nivel teórico-práctico y no solo interpretativo.

En segundo lugar, las generaciones resultantes estarían preparadas para enfrentarse a cualquier problema musical o técnico, y se evitaría que el docente recurriese a la repetición para explicar determinados conceptos o pasajes musicales.

En tercer lugar, ya estaríamos ante una formación global para el docente futuro: músico intérprete y músico pedagogo. Para conseguir esa formación global del alumno, el profesor terminará desarrollando su empatía. Nunca debe rendirse ante ningún alumno, porque si se da por vencido ante sus dificultades de aprendizaje, este nunca avanzará porque también se habrá rendido. Se debe contar con que los niños son muy sensibles a los comportamientos adultos, es decir, poseen una empatía muy desarrollada hacia las actitudes y sentimientos de los demás, sin necesidad de palabras en muchos casos. Por lo tanto, el educador terminará por desarrollar cierto grado de empatía hacia sus alumnos, lo que facilitará su diálogo en clase, gracias precisamente al conocimiento que le reportarán sus prácticas de profesorado, sus

conocimientos en psicopedagogía, en didáctica, etc.

De modo que puede afirmarse que la presencia de la formación pedagógica especializada es recomendable y necesaria para la formación completa del músico en cualquiera de sus vertientes (docente o interpretativa).

Si la adecuación al marco europeo de educación superior ha supuesto una reestructuración de la metodología docente en las universidades, debe entrarse en un nuevo siglo también para la educación musical. Reestructuración que

tiene que empezar a notarse en todas las comunidades del país y no en unas pocas, tal y como ha podido observarse en el epígrafe inicial.

Así pues, con esta formación en pedagogía se enseña al alumnado a escuchar, a ser perseverante, a esforzarse, cualidades decisivas para conseguir un aprendizaje adecuado y que llevarán al alumno a conseguir una correcta interpretación. Pero, debe irse más allá, ya que esas cualidades serán aplicables a cualquier ámbito de la vida y lo convertirán en una persona de provecho socialmente.

Bibliografía

HOPPENOT, Dominique: *El violín interior*, Madrid: Real Musical, 2004.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE GALICIA: Orden de 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula el acceso a dicho grado. DOG (08/10/2010), núm. 195, págs. 16943-16959, 2010.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LAS ISLAS BALEARES: Orden del Consejero de Educación y Cultura, de 1 de septiembre de 2003, por la cual se establecen aspectos generales del currículum del grado superior de las enseñanzas de música y se determina, con carácter experimental, el desarrollo curricular de los cursos que comprenden estas enseñanzas en la comunidad autónoma de las Islas Baleares. BOIB (16/09/2003), núm. 130, referencia 16768, págs. 7-24, 2003.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y UNIVERSIDADES DE LA REGIÓN DE MURCIA: Orden de 22 de Noviembre de 2001 por la que se establece el currículo de Grado Superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a dicho grado en la Región de Murcia. BORM (18/12/2001), núm. 291, referencia 12756, págs. 16061-16104.

COSO, José Antonio: *Tocar un instrumento*, Madrid: Editorial Música Mundana, 1992.

DIAGO, José-Modesto: "Del clarinete soprano de Irwan Müller al numen saxofonístico", *Música y Educación*, núm. 68, 2006, págs. 89-110.

FERNÁNDEZ, Carlos Javier: "Aportaciones e influencia francesa de Antonio Romero en la enseñanza del clarinete", en *Revista Música y Educación*, 4, 80, 2009, 46-69.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. BOE (06/06/1995), núm. 134, referencia 13594, págs. 16607-16631, 1995.

PASTOR, Vicente: "Los instrumentos de viento-madera y su acústica", *Música y Educación*, núm. 69, 2007, págs. 91-116.

SARDÀ, Esther: *En forma: ejercicios para músicos*, Barcelona: Paidós, 2003.

SCHUMANN, Robert: *Consejos a los jóvenes estudiantes de música*, Buenos Aires: Ricordi, 1945.

SEPÚLVEDA, Félix y RAJADELL, Nuria. (Coord.): *Didáctica general para psicopedagogos*, Madrid: UNED, 2001.