

Esta Tesis titulada:

Estrategias de Innovación Didáctica para el desarrollo de la Creatividad en la Interpretación Pianística.

Es presentada en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y MIDE de la Universidad Hispalense de Sevilla, por la Doctoranda:

Pilar García Calero.
Profesora Superior de Piano (Título equiparado al de Licenciado Universitario a todos los efectos en virtud del art. 1 del Real Decreto 1.542/1994 de 8 de julio.

Ha sido dirigida por:

Araceli Estebanz García
Catedrática de Didáctica de
La Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad Hispalense (Sevilla).

Y para que así conste, se firma en Sevilla, a 20 de diciembre de 2002.

Araceli Estebanz García
Directora.

Pilar García Calero
Doctoranda.

AGRADECIMIENTOS:

Araceli Estebaranz, Directora de esta Tesis, por su magistral dirección y apoyo personal, sin lo cual no hubiera sido posible un resultado científico e innovador.

A Pilar Mingorance por sus múltiples enseñanzas, su apoyo personal y su colaboración desinteresada en mis proyectos, que ha tratado como si fueran suyos.

A todos los miembros de este Tribunal por aceptar sin trabas la propuesta realizada por Araceli Estebaranz de estar hoy aquí y honrarme con su presencia y apoyo.

Al equipo directivo del Conservatorio Profesional de Música Francisco Guerrero por facilitar el camino de la investigación, aunque ello supusiera, de momento, una complicación para la vida normal del centro.

A Fernando Pérez (Director del Conservatorio Superior de Música de Sevilla) y a Vicenta de Diego Peris (Jefa del Departamento de Actividades de dicho Centro), por ayudarme a encontrar documentos y partituras para esta investigación en la Biblioteca del Conservatorio, a pesar de encontrarse en obras y por la publicación generosa de diversos trabajos realizados con objeto de esta Tesis.

A todas las instituciones que me han abierto las puertas para realizar mi proyecto: la Junta de Andalucía por el apoyo económico a mis Proyectos de Investigación y la publicación de mis artículos en la Web; Universidad Hispalense de Sevilla; la Inspección Educativa (representada por Cinta Alonso) por su especial interés; el C.E.U San Pablo de Sevilla; la Revista Música y Educación; Revista Diferencias del Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo de Sevilla; la Sociedad para la Educación Musical para el estado Español, (creada por la UNESCO y dirigida en España por Maravillas Díaz) por publicar mis trabajos, etc..

A Gonzalo Santonja y Ascensión Mateo, por abrirme las puertas de la Fundación Alberti y proporcionarme toda la información que he requerido en cada momento sobre el poeta y su entorno.

A Ana Martínez de Aguilar y José M^a Parreño, por permitirme investigar en el Museo Esteban Vicente, incluso utilizando material que aún no estaba catalogado en la propia institución; además de transmitirme información verbal sobre el pintor cuando la he solicitado.

A Pilar Bilbao, Guillermo González, José Francisco Alonso (ya fallecido), Emanuel Ferrer y sus colaboradores por sus completas enseñanzas sobre el piano.

A mis compañeros del Conservatorio profesional de Música Francisco Guerrero por su apoyo y discreción.

A todos mis alumnos, de todos los Conservatorios donde he trabajado, y en especial a los del Conservatorio Elemental de Música de Triana y el Conservatorio Profesional de Música Francisco Guerrero por su colaboración, siempre desinteresada, y por la confianza que, en todo momento, han depositado en mis proyectos didácticos, aún sabiendo que eran experimentales.

A mi hermano, Jesús G. Calero, por proporcionarme contactos con personalidades del mundo de la literatura que han sido básicos para mi trabajo, así como por su ayuda en la búsqueda de Catálogos sobre Arte Contemporáneo y otros Documentos fundamentales para esta investigación.

A mis padres por su apoyo constante y generoso.

SOLICITUD DE INSCRIPCIÓN DE TESIS.

Pilar García Calero, profesora de Piano del Conservatorio Profesional de Música Francisco Guerrero, con DNI 3.434.212-J, expone que:

Disponiendo de la Suficiencia Investigadora según el Programa de Doctorado "La Investigación-Acción en Intervención Psicopedagógica", realizado en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y MIDE, durante los cursos 97 a 99, según lo establecido en el Real Decreto 185/1985 y la Normativa Complementaria de la Universidad de Sevilla; y dado que ha finalizado su Investigación titulada "Estrategias de Innovación Didáctica para el Desarrollo de la Creatividad en la Interpretación Pianística", solicita:

Le sea admitida a trámite esta Tesis Doctoral, dirigida por la Dr^a Araceli Estebaranz García, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Hispalense de Sevilla, con el título especificado en el párrafo anterior, para poder optar al Grado de Doctora.

Y para que así conste, firmo la presente solicitud en Sevilla, a 20 de diciembre de 2002.

Araceli Estebaranz García
Directora.

Pilar García Calero
Aspirante a Doctora.

Dedicatoria:

*A mis sobrinos Mario y Bruno,
a la espera de que
encuentren su camino interior.*

DATOS TESIS:

TÍTULO: “*ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LA INTERPRETACIÓN PIANÍSTICA*”

AUTOR: PILAR GARCÍA CALERO

ENTREGA: 20-1-2003

DEPARTAMENTO: DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

FACULTAD: PEDAGOGÍA

DIRECTORA: ARACELI ESTEBARANZ GARCÍA

RESUMEN: Este trabajo, dedicado al desarrollo de la creatividad en la enseñanza y en la interpretación pianística, se divide en cuatro grandes bloques, cada uno de los cuales comprende varios capítulos:

1-Bases teóricas:

En el *capítulo 1* hemos revisado la creatividad en todas sus teorías, con el fin de encontrar una aplicación a la enseñanza del piano. Así, hemos estudiado su multidimensionalidad, el pensamiento divergente e inteligencias múltiples, para crear estructuras de pensamiento que enriquezcan las posibilidades interpretativas.

En el *capítulo 2* hemos revisado los ambientes democráticos constructivistas en sus diversos niveles, desde el Estado hasta el Aula; también las bases teóricas socioculturales y artísticas del Arte Global.

En el *capítulo 3* hemos investigado los impulsores del Arte Abstracto en la Rusia de principios del SXX, así como la transformación de su Arte en independiente e innovador cuyo camino culmina en la globalización del mismo.

2-Diseño y planificación:

En el *capítulo 4* diseñamos la investigación empírica, planteando la innovación que impulsa la LOGSE, el elemento cultural del aprendizaje; para ello, analizamos el Conservatorio con el fin de apuntar soluciones a los diversos problemas. Nuestra Metodología es cualitativa, partiendo de la investigación-acción y el trabajo autobiográfico.

En el *capítulo 5* planificamos y ponemos en acción los cambios planificados, experimentamos el Método y planteamos una evaluación Iluminativa basada en la creatividad.

3-Unidades didácticas:

En el *capítulo 6* analizamos los trabajos de improvisación al piano en el grado elemental, sus etapas, proceso y conjunto.

En el *capítulo 7* analizamos los trabajos de interpretación creativa en el grado medio, sus etapas, proceso y conjunto.

4-Conclusiones:

En el *capítulo 8* planteamos las conclusiones teórico prácticas y sugerencias innovadoras en el campo Institucional, partiendo de todas las premisas aportadas en la investigación, incluidos los interrogantes de la misma.

ESTRATEGIAS DE INNOVACION DIDACTICA PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LA INTERPRETACION PLANISTICA.

<i>INTRODUCCION.....</i>	<i>pg. 3</i>
<i>1-LA COMPRESION DEL ARTE Y DE LA ENSEÑANZA.....</i>	<i>pg. 3.</i>
<i>2-PROPÓSITOS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	<i>pg. 7</i>
2.1-Los fundamentos del problema de investigación.....	pg.7
2.2-Definición del problema.....	pg.11
2.3-Objetivos del proyecto.....	pg.12
2.4-El enfoque metodológico.....	pg.13
2.4.1-En cuanto al Método de Enseñanza.....	pg.13
2.4.2-En cuanto al Método de Investigación.....	pg.15
2.5-La estructura del informe.....	pg.15
<i>CAPÍTULO I. LA CREATIVIDAD.....</i>	<i>pg.19</i>
<i>INTRODUCCION.....</i>	<i>pg.20</i>
<i>1-LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD, DESARROLLO TEÓRICO.....</i>	<i>pg.21</i>
1.1-Hacia una definición operativa a efectos didácticos.....	Pg.21
1.2-Procesos creativos.....	pg.25
1.3-Factores influyentes en el proceso creativo.....	pg.26
1.4-Características del proceso creativo.....	pg.29
1.5-Multidimensionalidad de la creatividad.....	pg.30
<i>2-DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN EL ARTE.....</i>	<i>pg.32</i>
2.1-Desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente a través de la polivalencia de la imagen.....	pg.32
2.2-Factores que influyen en la manifestación de la creatividad.....	pg.35
2.2.1-Sensación y percepción.....	pg.35
2.2.2-El papel de la inteligencia: la teoría de las inteligencias múltiples.....	pg.44
2.2.3-El papel de la memoria.....	pg.66
2.2.4-El papel de la emoción.....	pg.70
2.2.5-El papel de la imaginación.....	pg.71
2.2.6-El papel de la motivación.....	pg.74
2.2.7-El papel del aprendizaje.....	pg.80
2.2.8-El papel de la enseñanza.....	pg.88
<i>3-MÉTODOS QUE PROMUEVEN EL APRENDIZAJE CREATIVO.....</i>	<i>pg. 99</i>

3.1-Los principios didácticos.....	pg.99
3.2-Solución creativa de problemas.....	pg.101
3.3-Promover la cultura visual.....	pg.106
3.4.-La representación creativa: las estructuras.....	pg.111
3.4.1-El dibujo infantil.....	pg.114
3.4.2-El juego.....	pg.115
3.4.3-Los mapas.....	pg.116
3.4.4-Los pares opuestos.....	pg.118
3.4.5-El lenguaje.....	pg.119
3.4.6-La metáfora.....	pg.121
3.4.7-La narración y el cuento.....	pg.126
3.4.8-La poesía.....	pg.130
3.4.9-La improvisación.....	pg.133
3.4.10-La composición.....	pg.133
3.5-Hacia la creación de estructuras de pensamiento a través del trabajo musical.....	pg.147

CAPÍTULO II. LA CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA MUSICAL.....pg.151

1. ESPAÑA Y EUROPA ANTE EL RETO DEL SIGLO XXI. LA ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA.....pg.153

2. AMBIENTES DE APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA.....pg.161

3. EVOLUCIÓN DE LAS POSIBILIDADES CREATIVAS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA TÉCNICA PIANÍSTICA.....pg.167

3.1-La técnica sin tecnología.....	pg.172
3.1.1-Los instrumentos precursores del piano anteriores al pianoforte.....	pg.172
3.1.2-Los comienzos del fortepiano en el clasicismo.....	pg.176
3.1.3-La transición al romanticismo.....	pg.178
3.1.4-El romanticismo pianístico.....	pg.180
3.1.5-El piano moderno y los comienzos del S.XX.....	pg.187
3.2-Los tecnólogos: el compositor, el intérprete y el pedagogo.....	pg.190
3.2.1-Los compositores.....	pg.190
3.2.2-El intérprete.....	pg.195
3.2.3-La figura del pedagogo.....	pg.208
3.3-La figura del teórico.....	pg.216

4. BASES SOCIOLOGICAS Y CULTURALES DEL ARTE DEL S.XX.....pg.217

4.1-Fundamentos sociales.....	pg.219
4.2-Momento sociohistórico.....	pg.220

4.3-Enfoque sociocultural.....	pg.220
4.3.1-Escenario sociocultural.....	pg.221
4.3.2-Aproximación sociocultural a la mente.....	pg.221
4.3.3-La heterogeneidad de voces.....	pg.222
4.3.4-Hacia una idea del arte global.....	pg.223
4.3.5-La estética y la sociología musical.....	pg.228
<i>5-BASES ESTÉTICAS DEL EXPRESIONISMO ABSTRACTO.....</i>	<i>pg.232</i>
5.1-Historia de las relaciones entre la pintura y la música.....	pg.232
5.2-Concepto moderno de cuadro: el cuadro pictórico y el cuadro musical.....	pg.237
5.3-Wagner y su Obra de Arte global.....	pg.242
5.4-El Flamenco como expresión de arte global.....	pg.245
5.4.1-La Estética del Flamenco.....	pg.248
5.4.2-La Estética del toque.....	pg.252
5.4.3-Entre oriente y Occidente.....	pg.253
5.5-El expresionismo literario en la España de principios del S.XX y su influencia en la música.....	pg.254
<i>CAPÍTULO III. LOS IMPULSORES DEL ARTE ABSTRACTO.....</i>	<i>pg.264</i>
<i>1-LOS MOVIMIENTOS CULTURALES EN LA RUSIA DE LA ÉPOCA, UN ESTÍMULO PARA LA ABSTRACCIÓN.....</i>	<i>pg.266</i>
1.1-Los movimientos artísticos.....	pg.266
1.2-La sinestesia.....	pg.271
1.2.1-Origen.....	pg.271
1.2.2-Sinestesia y sensación.....	pg.272
1.2.3-Sinestesia y música.....	pg.273
1.3-La simbología masónica.....	pg.276
1.3.1-La interacción de las artes.....	pg.277
1.3.2-Introducción a la simbólica.....	pg.278
1.3.3-La simbología de la franc-masonería.....	pg.279
1.3.4-Simbólica de las artes liberales.....	pg.281
1.3.5-Simbólica y metafísica.....	pg.282
1.3.6-Símbolo y visión.....	pg.283
1.4-La antroposofía.....	pg.285
1.4.1-El impulso fundamental de la ciencia.....	pg.287
1.4.2-El mundo como percepción.....	pg.288
1.4.3-El actuar humano consciente.....	pg.289
1.4.4-El camino del conocimiento.....	pg.289
1.4.5-La comprensión del mundo.....	pg.290
1.4.6-La idea de libertad.....	pg.290
1.4.7-La individualidad humana.....	pg.291
1.4.8-El Arte como experiencia transformadora...	pg.292
<i>2-EL ARTE DE LOS INCLUIDOS: EL SIMBOLISMO Y SUS CONSECUENCIAS.....</i>	<i>pg.294</i>

3-EXPRESIONISMO Y FORMA. LOS JOUISSTAS.....	pg.296
4-EL FUTURISMO.....	pg.298
5-EL SUPREMATISMO Y EL CONSTRUCTIVISMO.....	pg.299
6-EL ARTE COMO MISIÓN SOCIAL.....	pg.301
7-EL EXPRESIONISMO ARTÍSTICO PSICÓLOGICO MUSICAL.....	pg.304
7.1-Aspectos comunes de la transfiguración de la música y la pintura.....	pg.304
7.2-La primera mitad del siglo XX.....	pg.318
7.2.1-La Bauhaus.....	pg.318
7-2-2-Kandinsky.....	pg.324
7.2.3-Schönberg.....	pg.329
7.3-La segunda mitad del S.XX.....	pg.335
7.3.1-Blanck Mountain College.....	pg.336
7.3.2-Esteban Vicente.....	pg.342
7.3.3-Stockhausen y la evolución del serialismo y aleatoriedad.....	pg.349
7.4-Pasos de la sistematización de elementos a la codificación de fuerzas expresivas.....	pg.361
7.4.1-La nueva teoría de la composición.....	pg.361
7.4.2-Codificación de fuerzas expresivas.....	pg.366
7.4.3-La teoría del color.....	pg.370
7.4.4-La codificación en Símbolos Masónicos.....	pg.387
8-LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ARTE GLOBAL.....	pg.394
CAPÍTULO IV: <u>EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</u>	pg.398
INTRODUCCIÓN.....	pg.400
1-DEFINICIÓN DE NUESTRO TRABAJO. EL CONTEXTO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.....	pg.402
1.1-La enseñanza de la Música en la LOGSE, un estímulo a la innovación.....	pg.404
1.2-¿Cómo comenzar el cambio?: La necesidad de aplicar conocimiento a la innovación.....	pg.406
1.3-El planteamiento de nuestra innovación didáctica musical.....	pg.407
1.3.1-El enfoque cultural.....	pg.408
1.3.2-¿Qué proceso seguir?.....	pg.411
1.3.3-Los principios pedagógicos.....	pg.415

2-LA INVESTIGACIÓN COMO BASE DE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA.....pg. 419

- 2.1-La investigación cualitativa.....pg.420
- 2.2-La investigación acción.....pg.423
 - 2.2.1-El Diseño Curricular.....pg.427
 - 2.2.2-El currículo oculto en Educación Musical.....pg.434
 - 2.2.3-La mejora de la educación a través de la investigación-acción.....pg.436
- 2.3-La autobiografía.....pg.440
 - 2.3.1-Historia de vida.....pg.442
 - 2.3.2-El profesor responsable del cambio.....pg.463

3-LOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN Y SUS OBJETIVOS.....pg. 470

- 3.1-Los interrogantes de la investigación.....pg.470
- 3.2-Objetivos de la investigación-acción.....pg.476
 - 3.2.1-De la metodología.....pg.476
 - 3.2.2-Del aprendizaje y desarrollo profesional....pg.477
 - 3.2.3-De la investigación.....pg.477

4-METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN; EL ESTUDIO DE CASOS...pg. 478

- 4.1-Técnica de recogida de datos: la observación.....pg.479
- 4.2-Técnicas de análisis.....pg.484
 - 4.2.1-Para el análisis del contexto.....pg.484
 - 4.2.2-El análisis del Método de Enseñanza.....pg.504
 - 4.2.3-El análisis del proceso de aprendizaje de los alumnos.....pg.520

CAPÍTULO V. LA PLANIFICACIÓN DEL CAMBIO.....pg. 532

1-LA ESTRATEGIA DE LA PLANIFICACIÓN.....pg. 534

- 1.1-El Conservatorio como institución: el contexto de la investigación.....pg.534
 - 1.1.1-¿Qué ocurre en el Conservatorio?.....pg.535
 - 1.1.2-Diseño del proceso general.....pg.537
 - 1.1.3-Dimensión curricular.....pg.537
- 1.2-El primer paso de la acción: la organización institucional.....pg.538
 - 1.2.1-En el Conservatorio X.....pg.538
 - 1.2.2-En el Conservatorio Y.....pg.541
- 1.3-Planificación del cambio en el entendimiento.....pg.549
- 1.4-Planificación del cambio en las prácticas educativas.....pg.550
 - 1.4.1-La enseñanza del piano en el Grado Elemental.....pg.551

1.4.2-La enseñanza del piano en el Grado Medio....	pg.552
1.4.3-La enseñanza del piano en el Grado Superior.	pg.553
1.4.4-Diseño del Método: modelo de intervención...	pg.553
2-TÉCNICAS DE INNOVACIÓN.....	pg.559
2.1-Los programas y procesos para el desarrollo de la creatividad.....	pg.559
2.1.1-El programa general.....	pg.559
2.1.2-El tratamiento educativo para la formación integral del Músico.....	pg.559
2.2- La creación de estructuras de pensamiento.....	pg.561
3-LA INTERPRETACIÓN GLOBAL MEDIANTE EL ANÁLISIS MUSICAL DEL LIENZO Y LA COLORACIÓN DE LAS PARTITURAS, EXPERIMENTACIÓN DEL MÉTODO.....	pg.567
3.1-Análisis de los cuadros de Kandinsky.....	pg.568
3.1.1-Características musicales de su obra pictórica.....	pg.569
3.1.2-Análisis de algunos de sus cuadros.....	pg.571
3.2-Análisis de la partitura partiendo del cuadro: "Piezas para piano op. 11 de Schönberg".....	pg.578
3.3-Análisis de los cuadros de Esteban Vicente.....	pg.580
3.3.1-Elementos musicales en la pintura de E. Vicente.....	pg.581
3.3.2-Análisis de sus cuadros.....	pg.588
3.4-Coloración de la Pieza para Piano op. 11 de Stockhausen.....	pg.604
3.5-Análisis de los dibujos poético-musicales de Alberti.....	pg.607
4-LA PUESIA EN ACCIÓN DE LOS CAMBIOS PLANIFICADOS: EL ARTE COMO EXPERIENCIA.....	pg.611
4.1-Objetivos del Método.....	pg.611
4.1.1-Del proyecto y aplicación innovadora.....	pg.611
4.1.2-Del análisis.....	pg.611
4.1.3-De la integración del proceso de aprendizaje del pensamiento y la emoción.....	pg.612
4.1.4-De la síntesis de la fantasía.....	pg.612
4.1.5-Esquema general del proceso seguido.....	pg.612
4.1.6-Esquema ordenado de la formación de estructuras de pensamiento.....	pg.613
4.2-El aprendizaje pianístico creativo.....	pg.613
4.2.1-De la técnica.....	pg.615
4.2.2-La técnica de la mecánica pura.....	pg.635
4.2.3-La técnica de la sonoridad.....	pg.644
4.2.4-La técnica de la interpretación.....	pg.648
5-LA EVALUACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS.....	pg.654

5.1-Concepto de evaluación.....	pg.654
5.2-Características de la evaluación.....	pg.656
5.3-El proceso de evaluación.....	pg.657
5.4-Principios de procedimiento para la investigación de la evaluación.....	pg.659
5.4.1-La transformación.....	pg.659
5.4.2-Modelo de evaluación como procedimiento investigador.....	pg.661
5.4.3-Objetivos.....	pg.661
5.4.4-Finalidades.....	pg.661
5.4.5-Criterios de valoración.....	pg.662
5.4.6-Instrumentos.....	pg.663
5.4.7-Evaluación de la calidad de las instituciones educativas.....	pg.667

CAPÍTULO V. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA IMPROVISACIÓN AL PLANO EN EL GRADO ELEMENTAL.....pg.667

INTRODUCCIÓN.....pg.669

1-FUNDAMENTACIÓN Y DESARROLLO DEL TRABAJO DE IMPROVISACIÓN AL PLANO.....pg.671

2-DESCRIPCIÓN DE LA AULA DE TRABAJO.....pg.674

3-EL ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CADA UNO DE LOS ALUMNOS EN LAS DIFERENTES UNIDADES DIDÁCTICAS.....pg.675

3.1-El mundo a través de los colores. Análisis de los trabajos individuales de los alumnos.....pg.675

3.1.1-El análisis de los casos individuales.....pg.676

3.1.2-Síntesis evaluativa del trabajo realizado en la primera unidad didáctica.....pg.713

3.2-El mar: percepción visual olfativa. Análisis individual de los trabajos.....pg.717

3.2.1-Análisis individuales de los trabajos.....pg.697

3.2.2-Síntesis evaluativa del trabajo sobre el mar.....pg.740

3.3-El cuadro Flamenco. Análisis de datos del proceso de trabajo de cada alumno.....pg.743

3.3.1-El análisis individual de cada alumno.....pg.747

3.3.2-Síntesis evaluativa del trabajo sobre el Flamenco.....pg.731

3.4-La abstracción total: la composición dodecafónica. Análisis individual del proceso de cada alumno.....pg.755

3.4.1-Análisis individual del proceso de cada alumno...pg.759

3.4.2-Síntesis evaluativa del trabajo de composición dodecafónica.....pg.765

3.5-Los resultados globales del trabajo en el Grado Elemental.....	pg.765
--	--------

CAPÍTULO VII. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL TRABAJO DE INTERPRETACIÓN PIANÍSTICA. EN EL GRADO MEDIO..... pg.768

<i>INTRODUCCIÓN.....</i>	pg.770
--------------------------	--------

<i>1-EL PROCESO DEL TRABAJO Y SUS BASES.....</i>	pg.770
--	--------

1.1-La fundamentación.....	pg.771
1.2-Los componentes del Método.....	pg.773
1.2.1-El pensamiento.....	pg.773
1.2.2-La metáfora como instrumento desencadenante de procesos de creación musical.....	pg.774
1.2.3-Los modelos interpretativos personales.....	pg.775
1.2.4-El mecanismo creativo en un pianista.....	pg.776
1.2.5-La comunicación con los alumnos.....	pg.777
1.2.6-La elaboración sinestésica de los trabajos.....	pg.777
1.2.7-La simbolización.....	pg.778
1.2.8-La expresión creativa global.....	pg.778

<i>2-EL CAMPO SEMÁNTICO COMO PROCESO DE APRENDIZAJE, PENSAMIENTO Y CREACIÓN ARJÍSTICA.....</i>	pg.779
--	--------

2.1-Niveles de análisis.....	pg.779
2.1.1-Análisis musical.....	pg.780
2.1.2-Análisis técnico.....	pg.780

<i>3-EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE: DESCRIPCIÓN DEL ALUMNO.....</i>	pg.780
--	--------

<i>4-FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	pg.781
---	--------

4.1-El proceso de trabajo.....	pg.783
4.1.1-El campo semántico y la interpretación: el primer trabajo.....	pg.783
4.1.2-El segundo trabajo.....	pg.784
4.1.3-El tercer y cuarto trabajo.....	pg.784
4.2-El análisis de los datos.....	pg.785
4.2.1-Alumno AB.....	pg.785
4.2.2-Alumno C CH.....	pg.798
4.2.3-Alumno VG.....	pg.808
4.2.4-Alumno CG.....	pg.815
4.2.5-Alumno SL.....	pg.821
4.2.6-Alumno EM.....	pg.830
4.2.7-Alumno MR.....	pg.836
4.2.8-Alumno AR.....	pg.843
4.2.9-Alumno AM.....	pg.849
4.2.10-Alumno IT.....	pg.850

4.3-Comentarios generales de los alumnos; una síntesis de los resultados.....	pg.855
4.4-Análisis comparativo de los resultados de los tests con los resultados del trabajo de cada alumno.....	pg.855
4.5-Qué han aprendido los alumnos?.....	pg.857
4.6-¿Qué he aprendido como profesora?.....	pg.858

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN.....pg.859

1-DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE GLOBAL.....pg.860

1.1-La transfiguración del Arte.....	pg.860
1.2-El análisis del Arte y su enseñanza: creación y pseudocreación.....	pg.863
1.3-La representación de la idea y el simbolismo del color.....	pg.864
1.4-El uso del color para la comprensión de la Obra Musical en la enseñanza.....	pg.865
1.4.1-En la improvisación.....	pg.865
1.4.2-En el trabajo de la composición dodecafónica.....	pg.866
1.4.3-En el trabajo de Interpretación Creativa....	pg.866
1.5-El uso de la forma y el sonido en el Método.....	pg.866
1.6-Las estrategias didácticas innovadoras.....	pg.867

2-DEL CAMBIO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZAS ESPECIALES.....pg.868

3-DE LA HISTORIA DE VIDA.....pg.875

4-DE LOS RESULTADOS DEL MÉTODO.....pg.880

4.1-De la Improvisación al Piano en el grado elemental: estrategias para la vivencia del Arte Global.....	pg.880
4.2-Conclusiones con respecto al aprendizaje y al logro de los objetivos propuestos.....	pg.880
4.2.1-En "el mundo a través de los colores".....	pg.880
4.2.2-En la Unidad Didáctica "El Mar".....	pg.881
4.2.3-En "el Cuadro Flamenco".....	pg.882
4.2.4-En "la composición dodecafónica".....	pg.884
4.2.5-Conclusiones finales del trabajo de improvisación.....	pg.884
4.3-Conclusiones del Método sobre las estrategias didácticas para la interpretación creativa:.....	pg.885
4.3.1-De la Docencia.....	pg.805
4.3.2-De la Técnica e Interpretación.....	pg.859

4.3.3-Sobre los resultados: innovación, aprendizaje y creatividad.....	pg.889
4.3.4-Del alumno/a.....	pg.892

5-DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN.....	pg.892
---	--------

5.1-Los logros y su potencialidad.....	pg.892
5.2-Las dificultades surgidas y las limitaciones que se nos han presentado.....	pg.894

BIBLIOGRAFÍA.....	pg.895
-------------------	--------

INDICE DE FIGURAS:

Figura 1: Las diversas perspectivas de la creatividad.....	pg. 21
Figura 2: Multidimensionalidad de la creatividad.....	pg.31
Figura 3: La creatividad y el pensamiento divergente.....	pg.33
Figura 4: Proceso general de despliegue de la creatividad....	pg.35
Figura 5: Los sentidos.....	pg.37
Figura 6: El funcionamiento general de los estímulos.....	pg.43
Figura 7: El mecanismo de los sentidos.....	pg.44
Figura 8: El mecanismo del cerebro entérico.....	pg.53
Figura 9: El mecanismo de la inteligencia emocional.....	pg.55
Figura 10: Distribución musical del cerebro.....	pg.61
Figura 11: Mecanismo de la memoria musical.....	pg.67
Figura 12: La imaginación creativa.....	pg.74
Figura 13: La motivación.....	pg.77
Figura 14: El proceso de aprendizaje creativo.....	pg.88
Figura 15: Pensamiento y Lenguaje (Vigotsky, 1977).....	pg.93
Figura 16: La enseñanza como proceso.....	pg.98
Figura 17: Proceso de aprendizaje creativo.....	pg.99
Figura 18: Modelo de enseñanza para el cambio.....	pg.106

Figura 19: El desarrollo del pensamiento en el Arte (Parsons, 1996).....	pg.106
Figura 20: Los contenidos de la Educación Artística (Parsons, 1996).....	pg.107
Figura 21: Proceso de aplicación de los esquemas.....	pg.114
Figura 22: La estructura del Lenguaje.....	pg.121
Figura 23: Proceso de la Metáfora.....	pg.123
Figura 24: Proceso de creación de las metáforas (Mingorance, pag. 61).....	pg.125
Figura 25: Las estructuras de pensamiento (Vermut y otros, 1999).....	pg.147
Figura 26: La representación creativa.....	pg.150
Figura 27: La creatividad en la Enseñanza Musical.....	pg.152
Figura 28: El Estado, las Instituciones y la Enseñanza ante el S. XXI.....	pg.160
Figura 29: Componentes de los ambientes constructivistas en la enseñanza.....	pg.166
Figura 30: La evolución de la técnica pianística creativa...pg.	171
Figura 31: Las características interpretativas de la Música del S XX.....	pg.192
Figura 32: El significado del Arte Global.....	pg.228
Figura 33: Las bases del pensamiento Estético Musical del S.XX.....	pg.231
Figura 34: Temas musicales en los lienzos.....	pg.237
Figura 35: El cuadro pictórico-musical.....	pg.241
Figura 36: Wagner y la Obra de Arte Global.....	pg.245
Figura 37: El Flamenco.....	pg.248
Figura 38: El Expresionismo Literario en España.....	pg.255
Figura 39: Los impulsores del Arte Abstracto.....	pg.265
Figura 40: La Sinestesia.....	pg.276

Figura 41: La Simbología Masónica.....	pg.284
Figura 42: La Antroposofía.....	pg.293
Figura 43: Los movimientos artísticos previos al Expresionismo.....	pg.303
Figura 44: Historia del Serialismo.....	pg.309
Figura 45: El Expresionismo Abstracto.....	pg.360
Figura 46: La Nueva Composición.....	pg.366
Figura 47: Codificación de Fuerzas Expresivas.....	pg.369
Figura 48: La evolución de la Teoría del Color.....	pg.377
Figura 49: Los elementos expresivos de Kandinsky.....	pg.379
Figura 50: Diseño de la Investigación.....	pg.399
Figura 51: El cambio.....	pg.406
Figura 52: Los niveles de contexto.....	pg.410
Figura 53: La nueva gestión educativa.....	pg.426
Figura 54: El campo semántico adaptado al trabajo de las obras musicales.....	pg.530
Figura 55: La planificación del cambio.....	pg.533
Figura 56: El Conservatorio como Institución Creativa generadora de cambio y cultura.....	pg.536
Figura 57: La comunicación interpersonal en el Conservatorio.....	pg.538
Figura 58: Modelo Metodológico.....	pg.555
Figura 59: Pautas para el análisis musical del lienzo y la coloración de la partitura.....	pg.567
Figura 60: El equilibrio.....	pg.615
Figura 61: Modelo humanista de movimiento.....	pg.625
Figura 62: Los contenidos de la expresión corporal.....	pg.626
Figura 63: Los actos motores.....	pg.628

Figura 64: El cerebro emocional.....	pg.630
Figura 65: Técnica de la mecánica pura.....	pg.635
Figura 66: Modelo simplificado del tratamiento motor.....	pg.641
Figura 67: Desarrollo intelectual, emocional y aprendizaje pianístico.....	pg.642
Figura 68: Técnica de la sonoridad.....	pg.644
Figura 69: La técnica de la interpretación.....	pg.648
Figura 70: Bases metodológicas para una Improvisación personalizada.....	pg.668
Figura 71: Bases metodológicas para la Interpretación personalizada.....	pg.769
Figura 72: El mecanismo de funcionamiento de las inteligencias múltiples.....	pg.773
Figura 73: El proceso de teorización del Arte.....	pg.863
Figura 74: La pseudocreación.....	pg.864
Figura 75: Pautas para un currículo innovador.....	pg.869
Figura 76: Modelo de evaluación para un Conservatorio del S.XXI.....	pg.871
Figura 77: Modelo de Centro Musical de alto rendimiento.....	pg.873
Figura 78: El proceso de la acción en el trabajo de la técnica pianística.....	pg.888
Figura 79: Proceso final del Método.....	pg.891

ÍNDICE DE DIBUJOS:

Dibujo 1: Impresión III de Kandinsky de 1911.....	pg.572
Dibujo 2: Improvisación Garganta de Kandinsky, 1906.....	pg.573
Dibujo 3: Fuga de Kandinsky, 1914.....	pg.574
Dibujo 4: Composición VIII, Kandinsky, 1923.....	pg.576
Dibujo 5: Balada, Esteban Vicente, 1959.....	pg.588
Dibujo 6: Goyescas, Esteban Vicente, 1983.....	pg.590

Dibujo 7: Rítmico, Esteban Vicente, 1995.....	pg.591
Dibujo 8: Tormenta, Esteban Vicente, 1999.....	pg.593
Dibujo 9: Fragancia, Esteban Vicente, 1999.....	pg.594
Dibujo 10: Sabiduría, Esteban Vicente, 1999.....	pg.596
Dibujo 11: Amanecer, Esteban Vicente, 1999.....	pg.598
Dibujo 12: Intuición, Esteban Vicente, 1999.....	pg.599
Dibujo 13: Orden, Esteban Vicente, 1999.....	pg.601
Dibujo 14: Placer, Esteban Vicente, 1999.....	pg.602
Dibujo 15: Espacio, Esteban Vicente, 1999.....	pg.603
Dibujo 16: Letra A, Rafael Alberti.....	pg.608
Dibujo 17: Letra F, Rafael Alberti.....	pg.609
Dibujo 18 : Letra Y, Rafael Alberti.....	pg.610
Dibujo 19: Las montañas Rocosas y su partitura futurista....	pg.677
Dibujo 20 : Personalidades y su partitura futurista.....	pg.688
Dibujo 21: Los cuatro mares y su partitura futurista.....	pg.718
Dibujo 22: El mar y la luna y su partitura futurista.....	pg.720
Dibujo 23: Un día en la Feria y su partitura futurista.....	pg.747
Dibujo 24: Fiesta y su partitura futurista.....	pg.750
Dibujo 25: En mi casa. Composición dodecafónica.....	pg.759
Dibujo 26: Fuga n° 17 de J. S. Bach.....	pg.790
Dibujo 27: Sonata KW 333 de W. A. Mozart.....	pg.792
Dibujo 28: Papillos de R. Schumann.....	pg.794
Dibujo 29: Bagatela de Bretón.....	pg.796
Dibujo 30: Sonata op. 2 n° 1 de L. V. Beethoven.....	pg.824
Dibujo 31: Nocturno op. 15 n° 3 de F. Chopin.....	pg.825
Dibujo 32: Record del Mar de J. Homs.....	pg.827

Dibujo 33: Fuga n° 9 de J. S. Bach.....pg.828

INDICE DE TABLAS:

Tabla 1: Paralelismo en los elementos de la obra de Kandinsky y Schönberg.....	pg.334
Tabla 2: Las similitudes y divergencias entre los elementos de creación de Vicente y Stockhausen.....	pg.358
Tabla 3: Comparación entre Bauhaus y Blanc College.....	pg.359
Tabla 4: Análisis institucional de los dos contextos de la acción.....	pg.499
Tabla 5: Registro de Procesos.....	pg.513
Tabla 6: Registro de Valoración del Proceso.....	pg.515
Tabla 7: Fichas de Clase donde se especifican los programas.....	pg.515
Tabla 8: El proceso de elaboración del campo semántico apropiado para analizar una obra y crearse un concepto de la misma....	pg.519
Tabla 9: Codificación del color en el campo semántico.....	pg.519
Tabla 10: Ficha para el registro individual de los datos....	pg.531
Tabla 11: El significado del trabajo sobre los colores.....	pg.713
Tabla 12: Tratamiento de los elementos musicales y plásticos del Trabajo de los colores.....	pg.714
Tabla 13: Valoración global de los factores de creatividad en el trabajo de los colores.....	pg.716
Tabla 14: Tratamiento de los elementos de interpretación en el trabajo sobre el mar.....	pg.740
Tabla 15: Valoración global de los factores de creatividad en el trabajo sobre el mar.....	pg.742
Tabla 16: Análisis conjunto de los elementos musicales y plásticos de la Improvisación en el trabajo sobre el cuadro flamenco.....	pg.754
Tabla 17: Análisis de los elementos creativos en el trabajo sobre el cuadro flamenco.....	pg.755
Tabla 18: Resultados y datos del trabajo global de Improvisación.....	pg.766

Tabla 19: Análisis relacionado de personalidad e inteligencia en el trabajo de interpretación pianística.....pg.856

*ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA
PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD
EN LA INTERPRETACIÓN PLANÉTICA.*

PSLAR GARCÍA CALERO

*Si todos los significados
pudieran expresarse adecuadamente
con palabras,*

las artes de la Pintura y la Música
no existirían. (John Dewey).

La música me araña lentamente en los huesos
se me restriega por los huesos con un puñado de hojas secas
desmenuza hojas secas como minúsculas bufandas
arropando a mi calcio con el polvillo de noviembre
y con la fibra de los años, esa tan familiar urdimbre
de paisajes y lluvia y personas lo que llamó mi corazón

La música me da en la calavera roza mis cúbitos
bate su amoroso huracán contra el grave esqueleto que me sostiene
se abraza directamente a mi armadura no pierde el tiempo
efímero es vivir y es insustituible la música lo sabe
por eso embiste filtrarse sondea y tienta más adentro
y recurre a la exigua permanencia la torre de los fosfatos
se dirá que viene como una perra lastimada y preñada
y se aprieta hacia algo que no rechaza su animal ternura
se dirá que le urge especialmente una caricia libre
una caricia sin venganza ni astucia una necesidad
por eso va al cimiento de vivir al lugar donde el miedo
ya no coarta ya no pervierte a la emoción ya no es nada
y allí apela portando su cabellera compasiva

La música es muy huérfana famélica antiquísima
su gran lengua sola en el mundo errante por el mundo
se aproxima a los huesos el documento de nuestra ruina
y lo lee temblando miope despacio desde muy cerca
la música se extiende en el destino y lo cubre
y le lame su inmensa cicatriz su barranco
y es más emocionante cuando se sabe más cercada y aprieta
se aprieta al hueso actúa actúa: ¡emociona al conocimiento!
la música el delgado manantial de cariño
la fina galería atravesando el vientre de la historia
rozando también el esqueleto de la historia
tocando ese cósmico esqueleto con su mano su urdimbre
de paisajes y lluvia y personas empapando a la historia en historia.

Admiro enteramente a los músicos esos baúles poderosos
porque de modo tan extraordinario saben no enloquecer
porque crean un lenguaje profundo inteligible
como el de la mirada el de la ayuda el del respeto
ese lenguaje umbilical, ¡oh interminable y repentina música!
un lenguaje mediante el cual los huesos de los seres
se envían la tristeza y la amistad de sus fosfatos ambulantes.

Félix Grande (1966)

INTRODUCCIÓN.

Aún no se han levantado las
barreras que le digan al genio:
¡De ahí no pasarás!.

Este trabajo de investigación es el producto de una vida dedicada a la Música, de un continuo renovar la metodología y la enseñanza, consecuencia de una inquietud por conocer otras vías pedagógicas innovadoras, incluso fuera de las instituciones, con cursos añadidos de muy diversa índole, como complemento de mi formación y la de mis alumnos, ya que ellos han sido para mí una de las fuentes más importantes de mi aprendizaje. Reflexionando sobre todo ello, he conseguido unificar en uno los distintos enfoques de los conocimientos adquiridos, y, gracias a eso, he logrado impartir una enseñanza personal, además de personalizar el estilo interpretativo.

1. LA COMPRESIÓN DEL ARTE Y DE LA ENSEÑANZA.

*Debemos tener:
La serenidad de aceptar
Lo que no se puede cambiar
La valentía de cambiar
Lo que puede cambiarse
Y la sagacidad de conocer la diferencia.*

Marco Antonio (época clásica)

Razones personales:

Por lo tanto, es difícil precisar cuál es el origen concreto de este proyecto, ya que se disuelve en las circunstancias profesionales de toda una vida. Si yo me hubiera guiado solamente por lo primero que aprendí en mi carrera musical, eso sería lo que hubiera transmitido a mis alumnos y ni yo misma me habría planteado alcanzar un mayor nivel de conocimiento de la enseñanza; pero, puedo afirmar que mi curiosidad innata desencadenó en mí un proceso de pensamiento que me ha llevado a introducirme en una espiral de la que aún no he salido, y que ha constituido mi trayectoria profesional, ya que tuve que plantearme una serie de metas que, de otro modo, no me habría planteado; y debido a todo ese proceso, he conseguido unos resultados impensables en otras circunstancias. Curiosamente, mi biografía ha estado estrechamente ligada a la Música desde muy temprana edad, aunque combinada con otros estudios; pero el hecho cierto es que mi primera intención fue dedicarme a ello, y al final, impulsada por un contexto muy específico, aparecí en el sendero profesional de la Música.

El Arte y su mensaje:

Sin embargo, para llegar a realizar un trabajo de investigación sobre la interpretación pianística y su posterior aplicación al alumno, es necesario descifrar primero el misterio del Arte y su mensaje: ¿cómo explicar qué es un artista?, ¿Cómo comprender el Arte en relación con el hombre y su entorno?. Para los románticos, *existe siempre un abismo que separa el corazón que siente de las investigaciones exploratorias; el corazón es algo divino, independiente y cerrado, al que no puede llegarse por el análisis ni por el razonamiento* (Wanckerroder, 1799); de ahí el misterio de la

sensibilidad artística. En este sentido, considero que pensamiento y fantasía son dos facultades con las que el hombre crea desde varias perspectivas diferentes: crea para poder interpretar las obras de Arte de otras personas, crea interpretando y componiendo sus obras, así como formando al alumno creativo.

La comprensión estética:

Y es esa penetración en la fantasía lo que hace pensar que la Obra de Arte es más extendida en su expansión que la propia pretensión de su autor. Comprender significa apreciar lo que el artista ha querido con su obra, es decir, la apreciación de la obra en sus ideas constructivas, así como la comprensión estético-musical de las obras de Arte sobre la base del análisis científico y la intuición sensible. En las artes plásticas, la naturaleza real brinda una escala de comparación más o menos utilizable; en la poesía, el lenguaje conceptual general permite un examen de forma análoga; y en la Música faltan los modelos audibles y visibles, por eso, su inmaterialidad no permite transportar fácilmente a ella las formas de equilibrio de la arquitectura y la plástica, o las leyes de la perspectiva y reglas de color de la pintura, que multiplican y sustentan las posibilidades objetivas de juicio. Sin embargo, *la Música es entre las demás artes la más potente, para arrebatarnos del mundo en que vivimos y llevarnos a una morada ideal, donde todo es armonía y belleza*, (Gallo, hacia el año 3° a. de C.).

El artista y la transfiguración del lenguaje:

La Música es un lenguaje con el que el compositor crea y en el que se recrea el artista a través de la interpretación, produciéndose una unión simbiótica entre la persona y el instrumento, aspectos fundamentales para profundizar en la comprensión de la verdad artística y expresarla de un modo perceptible para el oyente, mediante la transmisión de sensibilidad previamente cultivada incluso desde el punto de vista cognoscitivo.

El lenguaje musical ha respondido siempre al sentir de una época, a los recursos expresivos y musicales existentes, derivados de los gustos estéticos, porque, como se ha dicho antes, la Estética Musical se ocupa del aspecto ideal e intelectual del Arte de los Sonidos, de su esencia íntima, y dentro de la audición musical, ya sea goce o crítica, se ocupa de los resultados de su efecto. Así, el artista creador es portador inconsciente de procedimientos estéticos, para lo cual se requiere una estructura espiritual peculiar, con el fin de abstraerla conscientemente; y la delicada sensibilidad de esta abstracción inconsciente para lo estético en la creación artística impide la adaptación del creador al contexto de lo trivial, ya sea en un campo afín o en el mismo campo. Así, el artista deja su mensaje inmerso entre los acontecimientos de su propia época, en un afán constante y consciente por conseguir esa libertad interior que culmina en un encuentro del hombre consigo mismo y sus aspiraciones íntimas.

Desde la Antigüedad, el hombre, ignoraba la ciencia pero, comprendía el arte, desconocía las teorías, pero sabía crear sus canciones y leyendas. Por eso, el lenguaje de la Música es connatural

en el tiempo y en el espacio, y ha ejercido un especial influjo sobre el hombre; porque el gran don del Arte Musical consiste en poder comprender y hacerse comprender de un modo universal, sin necesidad de palabras. Pero, para que exista un mensaje, debe haber un proceso inspirador o creador que se verifica gracias a la visualización de la idea del intérprete; el artista, ante la contemplación, experimenta una fuerte vivencia que conmueve su vida afectiva y excita su imaginación, cristalizando en un germen inicial que aparece como algo vago e indefinible ante la propia conciencia del creador. Así, el individuo, como ente sensible, se ve afectado por un factor de la realidad extrínseca que se transforma en esencia intrínseca, de forma que el ente se ve superado, dando lugar al ser auténtico que se realiza en su obra creadora, ya sea compositiva o interpretativa. *La Música es necesario vivirla, llevarla en sí, porque la creación de la Obra Musical es como la creación del ser* (Falla, 1913). El resultado de esta plasmación no es la copia de la realidad objetiva, sino la representación de un mundo concebido por la fantasía creadora del individuo. Dicha intuición deberá ordenarse en la inteligencia y expresarse por medio de signos. *En Música todo procede de la idea y todo nos conduce nuevamente a ella* (Beethoven, 1795). Pero, los signos escritos son imperfectos, y el individuo que los reviva ha de ser un verdadero artista. Así, la formación del intérprete se hace cada vez más laboriosa, delicada y larga; convirtiéndose en un recreador musical o segundo creador artístico, y para combinar los factores de personalidad-sensibilidad-captación psicológica en el respeto a la intención del autor, es necesario en el ejecutante una gran dosis de temperamento, talento, formación musical y cultura.

La figura del intérprete:

La expresión de todo ese entramado es muy compleja, ya que, el intérprete es un individuo que es capaz de transmitir sensibilidad, que tiene una concepción especial de su mundo y su entorno. Es un transmisor de percepciones sensitivas, un intermediario entre el Universo y el hombre. Por eso, para dejar hablar a la Música es preciso tener un perfecto conocimiento de la persona, sus posibilidades físicas y psíquicas con el fin de ayudarle a vencer todos los problemas psicológicos, físicos, musculares y técnicos, ya que, lo que un pianista expresa a través de su talento tiene que mediatizarse en su físico.

Así, el punto de partida para todo artista debe ser un estado de relajación y distensión absoluta, dentro de una actitud de receptividad pura: el punto cero (Monique Dechausses, 1960). Por eso, en el intérprete se dan una serie de factores que aparentemente pueden ser contradictorios, ya que, las manos y los dedos deben estar fuertes y estructurados dentro de la flexibilidad que requiere el estado de relajación. Por tanto, la técnica sólo puede construirse sobre una disociación física y muscular, ya que el espíritu y la sensibilidad de un pianista se transmite al instrumento a través de nervios, músculos y articulaciones que deben recibir el tratamiento adecuado para que la interpretación surja sin esfuerzo. Además, el contacto del artista con las grandes obras es un constante diálogo entre el alma del compositor y del intérprete, y esta vía de comunicación marca al individuo; por eso, es muy importante que el intérprete llegue a un perfecto conocimiento de su propia psique, ya

que, la perfección de la obra debe ir precedida de un perfeccionismo psíquico que lleve al artista a depurar su mundo interior; esto hace esencial orientar el trabajo en el deseo de perfección, de tal modo que cada esfuerzo culminado por un resultado satisfactorio no sea más que la preparación para otro esfuerzo que hará llegar aún más lejos; pero para alcanzar este mecanismo es preciso realizar una constante introspección dentro del siguiente cauce: *"el Músico debe reunir el equilibrio corporal de un bailarín, la metodología y el tesón del artesano, la precisión del gesto del pintor, el rigor del arquitecto, la memoria y el saber estar del actor, la visión interior del poeta* (Hoppenot, 1981).

La simbiosis del artista y el instrumento:

Cuando el artista ha concentrado dentro de sí ese cúmulo de antagonismos, ha alcanzado las dimensiones espirituales adecuadas, ha llegado al punto de poder transmitir la dimensión metafísica de la Música, se ha producido una simbiosis entre el artista y el instrumento: ambos son una misma cosa; así, el resultado sonoro del instrumento surge de la necesidad interior del artista que es capaz de generar una paleta de color sonoro personalizada. Y, una vez conseguido esto, el intérprete se siente plenamente identificado con su instrumento, debido a un profundo conocimiento del mismo y de la Música objeto de la interpretación, a la que sabrá tratar con acierto una vez conocidos los recursos expresivos del instrumento, creando una interacción entre lo subjetivo y lo objetivo. *De este modo, la libertad surge como una necesidad consciente (del rigor de la disciplina, la armonía, la autoridad y la maestría), en las antípodas de lo arbitrario, enemiga de la anarquía, como el cosmos es enemigo del caos y el orden del desorden"* (Neuhaus, 1985).

La enseñanza y el desarrollo del artista:

Por tanto, desde la comprensión del lenguaje hasta llegar a la composición y la interpretación, es preciso recorrer un largo camino interior que habrá llegado a su punto culminante cuando la persona sea capaz de crear y recrear Obras musicales por sí misma mediante un proceso preestablecido, que a su vez generará otros procesos, base de toda actividad creativa; así podemos afirmar que lo más importante en el Arte, a cualquier nivel, es saber lo que se hace y por qué se hace, utilizando conscientemente todo el potencial de aptitudes de la persona, dentro del cauce adecuado. Y dado que se trata de una enseñanza individualizada, es necesario establecer los medios oportunos para investigar sobre dicha individualidad, además de buscar los aspectos comunes al colectivo de alumnos.

2. PROPÓSITOS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación, que parte de los principios del S.XX, se basa en la evolución del Arte de dicho siglo, por lo que es preciso centrar el contexto. Ante el caos de las guerras surge la belleza del Arte Abstracto, que crea y genera nuevos cauces de expresión, completando un antagonismo más, en un afán de unificar diversos aspectos que iluminarán el alma del artista; y en este afán surgieron

los innovadores que establecieron procesos de creación en sus obras conectando, a través de éstos, las diferentes artes. Por esa razón, considero imprescindible trasladar esos procesos a la enseñanza musical, en este caso del Piano, para lo cual es preciso también establecer un proceso de investigación paralelo.

2.1-Los fundamentos del problema de investigación:

El siglo xx y la transfiguración del Arte.

Si algo ha caracterizado al S.XX han sido sus antagonismos. Hemos asistido tanto a grandes convulsiones revolucionarias como a un gran avance científico, a un bienestar desmesurado que ha cristalizado en la sociedad de consumo, y a grandes creaciones artísticas al lado de grandes mediocridades. Pero las cualidades comunes de los artistas de este siglo han sido su capacidad para crear belleza en momentos caóticos, su huida del aislamiento y el fascismo y el conocimiento profundo de la naturaleza humana y sobrehumana, que ha inducido a estos hombres a echar raíces en un mundo sometido a constantes y rápidos cambios, siempre sin dejarse salpicar por la mediocridad. Además, procediendo de una formación clásica, han trascendido esta forma de hacer Arte, y han sabido crear nuevas vías de expresión que se elevan sobre las anteriores abriendo innovadores canales de comunicación con el mundo. Con todo ello, han depurado la realidad, dándole la categoría de verdad duradera e incondicional, y consiguiendo así que el Arte cumpla su más importante misión.

Sin embargo, una corriente artística no surge repentinamente, sino que responde a una evolución que se arrastra desde su misma historia, a la vez que es hija de su tiempo; y gracias a estos antagonismos, el Arte de una época no es igual que el anterior ni que el posterior. Pero, quien de verdad hizo retumbar la esencia del Arte Moderno fue Wagner con su peculiar y grandiosa concepción de la Ópera como "Obra de Arte global"; que junto con F. Liszt culminaron el Romanticismo e iluminaron el camino del Arte del S.XX, cuyo sendero hubiera estado ensombrecido sin esta genial visión que a su vez, apoyados en su base, enaltecieron los artistas de la época. De la melodía popular surgió el Aria de Ópera, el compositor ayudó al cantante artístico en tan ardua labor; y a la cantata dramática se le añadió el Ballet, danzas tomadas de lo popular; más tarde, el poeta ejerció su actividad subordinada y se hizo el drama. Con el aria, el aire de danza y el recitativo fue fijado el entero aparato del drama musical hasta la Ópera del presente. Pero, como escribió Listz en 1837, la Filosofía y la Poesía sirven de hilo conductor dentro de la Obra Musical, uniendo las diversas ideas del compositor. Aún de forma más precisa, Schumann, en 1830 añade que "*sólo la música instrumental es capaz de explorar un nuevo reino maravilloso de lo infinito, de singulares estados anímicos, de profundidad poética y originalidad*".

Según Ibáñez (2001), lo que sucedió a principios del S.XX es que la Música del Yo entró en crisis, porque la tonalidad, que había sido el elemento unificador, comenzó a disgregarse, y apareció de nuevo la Música del Mundo, porque la música del S.XX es no narrativa, no psicológica, decididamente contrapuntística con conexiones con las matemáticas (como la de Xenakis y Ligeti), la arquitectura (como la

de Nono), y los sonidos del mundo (como la de Stockhausen, Cage, Messiaen).

Los innovadores:

Esta innovadora visión de la Obra de Arte, producida por una necesidad de unificar la disciplina, el pensamiento y el sentimiento, impulsó a los artistas rusos de principio de siglo a abandonar lo figurativo en favor de lo simbólico en un intento de interrelación entre las artes y las ciencias, cuyos iniciados fueron la Masonería, Stein, Isadora Ducant, Dalcroze, Kandinsky y Sckrjavin, entre otros. Se trataba de unir lo humano y lo sobrehumano; el artista era el ser sensible que captaba lo inmaterial, lo transformaba en humano y lo transmitía al ambiente social a través de su Arte, y esta actitud hacía cambiar el mundo. Más tarde el movimiento continuó en Alemania bajo la insignia del nacional-socialismo y abrazado a la corriente arquitectónica encabezada por Grophius, creador de la Bauhaus e impulsor de sus variados talleres de creación artística en los que participó Schönberg y sus discípulos. Pero, cuando Hitler subió al poder, todos estos artistas se fueron de Alemania, estableciéndose la mayoría en New York, y continuando allí con la labor iniciada en la Europa de la época (donde crearon una Escuela de Interacción de las artes y las ciencias -Blanck Mountain College-, que además se proyectaba en los cursos de verano de Darmark), a los que se unió el segoviano *Esteban Vicente* (profesor de sinestesia), único español que participó de esta corriente artística y en cuya obra también aparecen elementos musicales; compartiendo con Stockhausen y Cage (entre otros músicos) la misma inquietud de interacción de las artes.

Por tanto, los artistas de la primera mitad del siglo xx pretendían cambiar el mundo a través de su arte, ya que estaban en la época de las revoluciones sangrientas; pero en la segunda mitad, cuando el siglo se serena, su principal objetivo era crear equilibrio y belleza desde su mirada interior. Sin embargo, todos ellos buscaban interrelacionar unas artes con otras en un *afán constante de unificar espacio y tiempo*. Pero el siglo se fue, y con él Esteban Vicente, último exponente de la Escuela Pictórica de Nueva York (11-1-2001). Yo, curiosamente, me crucé con él poco antes de marcharse hacia su última morada, y el observar su obra me ha permitido hacer balance del movimiento artístico en el que participó: no es casualidad que en un siglo que empezó con sombras, estos artistas iniciaran un camino de luz que partió de esa visión interior del Arte, de un Arte con alma; Esteban Vicente fue esa última mirada luminosa, "una mirada que sabe ver más allá de las cosas para captar su irradiación, aquella luz que hace vibrar el color hasta hacer palpitar internamente las formas, las figuras, los trazos, los perfiles..., pero su mundo de color y de intensidad continuará siendo una invitación a la vida" (Refols-Casamada, 2001). También Alberti modificó el concepto tradicional de poesía con sus Frisos de las Danzarinas (1920) y Rítmico (1921), evolucionando a través de todo el siglo en su visión de la sinestesia, y consiguiendo (en los años 70), atraído por los colores, crear el "Lirismo del Alfabeto", dibujos con estructura musical cuyo origen es la sugerencia del sonido de cada letra del alfabeto español, uniendo en un solo concepto (como apunta Mateo, 2001) *pintura, poesía, caligrafía y música*. Además, en sus liricografías, dibuja los versos hasta que el poema alcanza las más

insospechadas formas melódicas (Mateo, 2001), pero no nos detendremos en ellas.

Por tanto, podemos afirmar que el verdadero legado de los artistas del Expresionismo abstracto es un camino de luz y color que debemos continuar los que aún tenemos mucho por hacer.

La creatividad:

En ese sendero que marcaron los innovadores del S.XX he iniciado una reflexión sobre la enseñanza creativa como elemento dinamizador de la motivación personal, que supone un verdadero reto para el artista creador, ya que, bien enfocada puede desencadenar un proceso de pensamiento que contribuirá a la formación de una estructura mental fruto del desarrollo de la inteligencia divergente, imprescindible para la interpretación musical creativa, es decir, para la formación del intérprete creador. Por tanto, cuando hablamos de creatividad nos estamos refiriendo a un ser creativo, cuyas aptitudes han sido desarrolladas para ser así; su personalidad en conjunto y todas sus condiciones artísticas han sido minuciosamente estudiadas y trabajadas con el fin de que, a través de esa formación integral, se consiga enfocar el trabajo musical hacia la creación constante de la Obra de Arte, con suma perfección, madurez y profundidad. Por tanto, el profesor debe enriquecer el germen creador del alumno, desarrollando su sensibilidad, capacidad de análisis, lógica, operatividad, control de procesos y creatividad; para que con todo ello la mente asimile un proceso de construcción del pensamiento, cuya multiplicidad constante, encauzada hacia un mismo objetivo, cristalice en el proceso de creación de una obra musical, que, a su vez, concluirá en un acto integrador de creación de la persona y de la obra, como producto de la evolución humana. Así, Penderecki (2001) vaticina que en 20 años no habrá vanguardias porque aún no se ha digerido la gran oleada de innovaciones que produjeron las últimas vanguardias desde los años 50 y 60 del S.XX. Sin embargo, el mundo vive una guerra global de características novedosas, y su arte ya no está tan involucrado en la actualidad de los acontecimientos sociales del momento. Por el contrario, Cortés (2001) dice que el espíritu que guió a los autores alemanes y austriacos de principios del siglo XX late con toda justificación en este comienzo de milenio; así, la pintura se convierte para estos artistas en un modo de lanzar sobre el lienzo la violencia de las propias emociones, por eso, en el corazón de Manhattan, tras el 11 de septiembre, abrió sus puertas la *New Galerie* con sobrecogedores cuadros de Schiele, Dix, Klimt, Nolde, Gras, Klee, además de objetos de la Bauhaus, etc..., presentando, bajo los mismos interrogantes que los artistas del S.XX, el arte de oposición al positivismo de una civilización, encantado de sus propios logros y ciego ante sus carencias y oposiciones. Por eso, René Price (Director de la Galería), añade que se pueden establecer ciertos paralelismos entre la Guerra Mundial de 1914 y los atentados del 11 de septiembre del 2001, ya que ha despertado en los artistas la expresión del temor y la ansiedad acerca de un futuro que anteriormente parecía deslumbrante y hoy es más vulnerable. Casimir Edschmith (citado por Cortés) dijo en 1916 que el artista expresionista transfigura todo el espacio; el no mira, vé; no cuenta, vive; no reproduce, recrea; no encuentra, busca; así, los hechos adquieren importancia en el momento que el artista aferra en su pincel lo que está detrás de ellos. De este modo, el movimiento

quedará como una de las experiencias artísticas clave, como una matriz, aún hoy, no del todo infecunda, con autores que vuelven a emocionarse y turbar desde los muros del nuevo Museo de Manhattan en tiempos de incertidumbre. Bárbara Hendricks (2001) comenta al respecto que *cuando interpreta un espiritual, le llega muy dentro y se siente en comunión con el sufrimiento que contiene y, al tiempo con toda la esperanza que encierra, porque más importante que ser un artista es ser un ciudadano comprometido*. Por eso consideramos que los artistas, desde comienzos del S.XX no crean Arte para minorías (como era habitual hasta entonces por encargo de ciertas clases sociales), sino que se involucran en el contexto sociohistórico en el que viven, transmitiendo sus inquietudes a todos los artistas del Planeta a través de las Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación, lo cual produce también una intercomunicación que influye y repercute en la creación de sus obras; y todo ello es debido, a que los acontecimientos violentos han hecho retumbar su mundo interior.

La aplicación pedagógico-musical:

¿Cómo se puede impulsar esa visión interior del Arte a través de la enseñanza musical, utilizando todas las facultades humanas, y desarrollando para ello el pensamiento divergente y las inteligencias múltiples?. Además de conocer los medios expresivos de la Pintura y la Música, es importante aplicar los elementos del espacio de las artes plásticas al Arte Musical, ya que su carácter eminentemente abstracto dificulta, a veces, el alcance de su esencia; por lo tanto, la utilización del color y la forma en el análisis y estudio de las estructuras musicales ayuda a crear las estructuras mentales precisas para conseguir un concepto personal de las obras previo a la interpretación, lo cual, a su vez, desarrolla la inteligencia en sus múltiples variantes. *"..Podríamos sostener que no hay arte que presuponga en mayor medida que el de la interpretación, el manejo delicado, la comprensión refinada de todas las formas de emociones o de sensaciones que se trata de trasladar al espíritu del oyente mediante la magia misteriosa de las sonoridades"* (Cortot en 1934).

Así, nos planteamos desarrollar el pensamiento divergente y las inteligencias múltiples a través del aprendizaje musical, establecer un mecanismo de conexiones cerebrales que contribuyan a ese desarrollo de un modo más eficaz y rápido, y encontrar el cauce más apropiado para llegar a la abstracción musical ahorrando tiempo y esfuerzo además de establecer una vía de motivación basada en el trabajo de la sinestesia que, concluyendo con un desarrollo integral de la persona produzca en ésta un proceso de creatividad interpretativa que se asimile como algo habitual en el trabajo diario.

2.2-Definición del problema:

¿Cómo lograr una comprensión e interpretación significativa de la obra musical?.

Para comenzar, es preciso situarnos ante la enseñanza del piano que en el experimento no abarca toda la programación del curso, sino aspectos claves de la misma que servirán para que el alumno evolucione mental, musical y personalmente. El trabajo se ha llevado

a cabo en los Grados Elemental y Medio en dos Conservatorios diferentes, y está desarrollado en función de las necesidades de aprendizaje de los alumnos: en el Grado Elemental había que crear un sistema de aprendizaje agradable para el alumno que sustituyera a la aridez del trabajo habitual y al tiempo desarrollara el pensamiento divergente y las inteligencias múltiples en alguna de sus variantes, considerando que esta edad es apropiada para trabajar los aspectos emocionales que conducen a la creatividad; además, con la improvisación se alcanza un conocimiento importante de la escala pentatónica y sus leyes armónicas, así como de la serie dodecafónica en función de la construcción a través de la interválica. En el Grado Medio era preciso que el Método llegara más allá de la monotonía y desarrollara también el pensamiento divergente en más profundidad, las inteligencias múltiples completas y sobre todo la personalidad musical, todo ello creando una red de conexiones cerebrales que condujera a una más rápida madurez artística, lo cual es imprescindible para la interpretación en cada obra, considerando que a partir de la adolescencia están más formados los aspectos racionales de la persona y pueden ser utilizados para el desarrollo de otras facetas mentales y para el propio desarrollo emocional de la creatividad, por lo que es importante establecer la red semántica en diversos estilos musicales.

Pensamos que proponer estas técnicas encadenadas *motiva* al alumno que trabaja la sinestesia, ya que la representación pictórica de la obra es fundamental para la comprensión de la misma; para ello, se han codificado formas y colores y se ha ayudado a dar rienda suelta a la imaginación con el fin de expresar la visión interior de la pieza (primero con dibujo y después con sonidos), lo cual ha sido fundamental para alcanzar la mayor abstracción en la comprensión de la obra y en la interpretación, utilizando el símbolo y la metáfora en ese sentido; de este modo, los sujetos aprenden a representar con símbolos organizados el lenguaje musical en todos sus campos (temas, expresión, interpretación), lo cual les facilita el descubrimiento de los motivos y su seguimiento, así como la utilización de los recursos expresivos. El proceso de *aprendizaje* se centra en la organización y utilización de la metáfora y el empleo de un sistema organizado de trabajo en función del desarrollo del pensamiento divergente; así con el Grado Elemental, la metáfora se organiza en función de la estructura de una narración, y en el Grado Medio en función de una red semántica que engloba diversos aspectos de una obra musical que se conectan para producir el resultado interpretativo. Este se configura como proceso *creativo*, que con los pequeños se realiza mediante la creación de una partitura futurista con la simbología trabajada, que luego descifran en el piano; y con los mayores con un dibujo abstracto en el que se expresa cómo van a interpretar la obra de un modo personal, que también tocan.

2.3-Objetivos del proyecto:

En este trabajo nos proponemos dos tipos de objetivos, unos propiamente didácticos, y otros de la investigación. Por tanto, el desarrollo de la inteligencia para el control de las emociones y sensaciones, así como de la parte motora y racional del ser humano, necesita de una formación constante y consciente enfocada al

desarrollo de la creatividad que se regula en base a los siguientes objetivos:

Objetivos didácticos:

1-Crear un modelo de enseñanza-aprendizaje capaz de conseguir la apertura mental del alumno.

2-Desarrollar al máximo todas sus capacidades personales, intelectuales, sensitivas, psicológicas y artísticas, como complemento de una enseñanza que ha de ser integral para la persona.

3-Crear en los alumnos las estructuras mentales necesarias para llegar a la abstracción musical mediante un proceso previo en el que el aprendizaje se sitúe al nivel de la consciencia, utilizando también los recursos del subconsciente.

4-Introducir en la enseñanza musical el empleo y desarrollo de las inteligencias múltiples para establecer distintos niveles de capacidad musical entre los alumnos, con el fin de personalizar los contenidos de cada programa, así como los resultados de aprendizaje de cada individuo de un modo científico.

5-Mejorar la práctica de la enseñanza consiguiendo que los alumnos produzcan conocimiento, analizando para ello los procesos producidos por otros con el fin de discriminar lo que es eficaz.

6-Crear y experimentar estrategias que impulsen a un proceso de desarrollo creativo en el propio alumno.

Objetivos de la investigación:

1-Investigar de forma sistemática mi propia práctica de enseñanza innovadora.

2-Observar y analizar de forma sistemática el funcionamiento del Método creado.

3-Analizar los procesos evolutivos de las personas en cuanto al aprendizaje y la expansión del mismo.

4-Analizar los factores influyentes en el aprendizaje creativo.

5-Evaluar los principios y formas didácticas que han dado resultado.

6-Derivar principios para la planificación del currículo en consonancia con la enseñanza creativa.

7-Hacer propuestas de mejora de la práctica.-

Por lo tanto, es de destacar que en el tipo de enseñanza que propongo, es importante establecer un proceso de aprendizaje en el alumno, así como un proceso de enseñanza del profesor, encauzados

hacia unos fines comunes, dentro de la flexibilidad que el ambiente del aula requiere; y que ese proceso de enseñanza se convierta también en proceso de aprendizaje para el profesor que pretenda investigar sobre ello.

2.4-El enfoque metodológico.

2.4.1-En cuanto al Método de Enseñanza:

Por tanto, no se podía pensar en un método tradicional ni de contenidos, sino que era imprescindible establecer *procesos* diversos que consolidaran en el alumno mecanismos de aprendizaje, creatividad y motivación como recurso natural de la persona, y enfocados al trabajo musical; por eso hemos establecido un proceso de creatividad, aprendizaje y motivación, en el que el alumno, paso a paso va analizando y trabajando los diversos aspectos de la obra. Establecimos dichos procesos del siguiente modo:

a)-*Proceso de creatividad*: se plantea como tema fundamental el trabajo de la *Metáfora sensorial* (en el Grado Elemental y Medio), de tal modo que se consiga establecer por parte del alumno una vivencia de cada una de las fases emocionales trabajadas en la obra, interiorizando la percepción sensorial a través de la imaginación. Por lo tanto, aquí hablamos del cultivo de ciertos factores creativos indispensables para alcanzar esa facilidad sensorial, como son la fluidez (porque debe ser continua la vivencia de las distintas sensaciones), flexibilidad (porque debemos saber seleccionar las vivencias de los sentimientos que mejor se adapten a nuestro trabajo), originalidad (porque debemos saber recrear y expresar dichas vivencias de un modo personal y no visto), apertura mental (porque no debemos reducir el mundo de nuestros recursos expresivos, internos o externos), redefinición (porque debemos visualizar varias soluciones posibles dentro de un mismo trabajo sensorial).

También trabajamos la *Metáfora* desde el punto de vista de la creación de una *red semántica* (en el Grado Medio) a la que se llega mediante una red de análisis de diversas perspectivas de una obra musical (el campo semántico); así, mediante esta perspectiva, estamos creando un proceso de *pensamiento divergente* en el que se va a desarrollar la parte analítica (análisis formal y estético de la obra), lógica (análisis de la audición), operativa (análisis del contexto histórico, estético y personal del autor para captar su propio concepto), emocional (análisis secuenciado de sentimientos), control del proceso (síntesis del trabajo) y como conclusión, la creativa (recreación personal de la obra).

Desde el punto de vista de la práctica del trabajo de la obra, nos encontramos con distintos contenidos que nos están desarrollando las *inteligencias múltiples*; así, con la creación formal y temática, estamos aprendiendo a desarrollar la inteligencia lingüística a través de la comprensión del lenguaje interpretativo de la obra; con el trabajo técnico desarrollamos la inteligencia lógica, porque aprendemos a utilizar la técnica adecuada a cada pasaje; con el trabajo de los gestos y demás movimientos necesarios para la interpretación, aprendemos a trabajar la inteligencia cinestésica porque trabajamos los movimientos del cuerpo; la espacial porque establecemos relaciones espaciales en el teclado respecto al movimiento; con la captación visual del concepto que sobre la obra

tenía el compositor, desarrollamos la inteligencia interpersonal porque aprendemos a conocer otros mundos interiores aparte del nuestro; con el trabajo de la imagen poética de la obra, trabajamos la inteligencia intrapersonal, porque esta perspectiva responde a un proceso interno de autoconocimiento para exteriorizar nuestro mundo interior. Y en resumen, con todos estos aspectos, hemos desarrollado un nuevo concepto de inteligencia musical que abarca factores hasta ahora desconocidos en el mundo de la interpretación pianística, es decir, las cualidades creativas, el pensamiento divergente y las inteligencias múltiples adaptadas a un proceso de creación musical.

b)-Proceso de motivación: se basa en una visión constructivista del mismo; así, plantea la visualización vivencial de cada uno de los procesos creativos, de tal modo que el proceso derive en la expresión plástica de la imagen y la interiorización mental de la misma, constituyendo así su principal fuente de motivación, ya que el alumno personaliza el trabajo, y eso refuerza su autoestima. Seguidamente, la consecución de una interpretación creada por sí mismo hace crecer tanto la motivación que el alumno, además de convertir también la interpretación en una continua vivencia, consigue unificar la visión del intérprete como recreador musical, con la del compositor como productor de ideas musicales enlazadas en base a un concepto previo que parte de una también previa imagen mental.

c)-Proceso de aprendizaje: basado en el dibujo de cada proceso con los elementos codificados aludidos, según las siguientes pautas:

En el Grado Elemental:

- Dibujo del tema escogido.
- Construcción de una narración con el tema.
- Creación de una partitura futurista con los elementos codificados.
- Interpretación de una improvisación basada en la partitura, con escala pentatónica y/o serie dodecafónica.
- Al final del trabajo sólo se realiza la partitura y la interpretación, ya no son necesarios procesos intermedios.

En al Grado Medio:

- Análisis formal y armónico de la obra a trabajar.
- Trabajo de la Audición de un modo consciente y analítico.
- Estudio del concepto que el propio autor tuvo sobre la obra, mediante el estudio del contexto histórico, estético y personal del compositor.
- Secuenciación ordenada de los sentimientos en la obra trabajada.
- Síntesis formal e interpretativa de la obra.
- Planteamiento de la interpretación personalizada creativa de la obra con los elementos innovadores al respecto.
- Audición pedagógica de la misma, en la que el alumno, antes de tocar, explica el análisis formal, los conocimientos sobre la época y autor, y los fundamentos de su propia interpretación.

En el Grado Superior:

- Análisis musical de lienzos y coloración de partituras abstractas con el fin de interpretarlas de un modo personalizado (experimentado por el profesor en este trabajo).

Por lo tanto, nuestros procesos de creatividad, motivación y aprendizaje trabajan los distintos aspectos de la inteligencia y del pensamiento divergente, lo cual, produce un efecto multiplicador del conocimiento y el resultado del mismo, es decir, del producto; efecto que, según la investigación, produce la corteza cerebral con su sistema de conexiones múltiples.

2.4.2-En cuanto al Método de Investigación:

Hemos seleccionado la investigación *cualitativa*, porque trabajamos a fondo al alumno no sólo como persona, sino también como futuro intérprete y pedagogo; por eso elaboramos los casos desde el punto de vista descriptivo, que a su vez se convierten en casos instrumentales para desarrollar el Método. Pero considerando la importancia del ambiente donde se instruye el alumno como músico y como persona, hemos analizado los dos contextos donde se ha realizado la investigación, las mejoras llevadas a cabo en ellos, y su repercusión en la enseñanza-aprendizaje de alumnos, profesores y directivos. Además, la *Investigación-acción* nos ha servido para adaptar a la Enseñanza Musical los métodos habituales empleados en las Ciencias de la Educación, convirtiendo a alumnos y profesores en aprendices y enseñantes al tiempo, dentro de un sistema que constantemente se autoconstruye, partiendo del trabajo introspectivo y analítico del mundo interior de los sujetos implicados; por eso ha sido fundamental calibrar el estado del contexto y sus miembros desde la actividad que realizan y, a partir de ahí proponer cambios institucionales, formativos, pedagógicos y didácticos, siempre basándonos en la experiencia de los artistas de nuestro tiempo que han marcado un camino desde su visión interior del Arte.

2.5-La estructura del informe:

A partir de estos planteamientos hemos organizado el trabajo de la siguiente forma:

En el capítulo I estudiamos la creatividad como factor fundamental en el desarrollo humano, cognitivo y artístico, su multidimensionalidad, los factores característicos que nos llevan a establecer en la persona un proceso creativo. Esto, unido a la combinación de los sentidos y la inteligencia para obtener resultados creativos en las acciones musicales concluye con la estructuración de métodos que consiguen promover el aprendizaje creativo, comenzando con la solución de problemas, continuando por la cultura visual y la representación creativa y finalizando con la creación de estructuras de pensamiento musical, imprescindible para llegar a crear una interpretación propia de la cada Obra.

En el capítulo II hacemos la revisión teórica de la creatividad en la Enseñanza Musical; para ello, presentamos el Conservatorio como Centro Educativo del S.XXI, dentro de una Europa Moderna, un Estado de Derecho y una sociedad democrática y constructivista, que ha de generar ambientes de aprendizaje igualmente constructivistas. Después estudiamos la historia y evolución de la creatividad en las Interpretación Pianística hasta llegar al S.XX; las bases sociológicas y culturales del Arte del S.XX que, al final se traducen

en Estética y Sociología Musical; así como las Bases Estéticas del Expresionismo Abstracto comenzando con un estudio de la historia de las relaciones entre la Pintura y la Música, el concepto moderno de cuadro, en el que se incluyen estructuras musicales que se desprenden de la figuración tradicional, el concepto moderno de Obra de Arte Total establecido por Wagner en sus Óperas, el Flamenco como arte global, propio de nuestro contexto sociocultural, y visto desde una perspectiva expresionista que se basa en la impresión de color que éste produce en el intérprete; y por fin el estudio del desconocido Expresionismo Literario Español que nos ha llevado a descubrir diversas concepciones de nuestra poesía, basadas en la sinestesia, cuyo mayor exponente ha sido R. Alberti que ha realizado "un siglo de creación viva" como dice el título de su catálogo de la Exposición permanente de la Fundación que lleva su nombre. Además, nombramos a Millán como innovador en la poesía fonética de principios del S.XXI, dibujada sobre la base de la estructura aleatoria de Cage en un interesante y creativo trabajo.

En el capítulo III nos ocupamos de los verdaderos impulsores del Arte Abstracto desde los comienzos en la Rusia de principios del S.XX donde, los diversos movimientos artísticos de la época van sentando las bases de la Sinestesia, la Simbología (procedente de la concepción masónica del mundo y del arte), la Antroposofía (que plantea una filosofía del humanismo, concibiéndolo como un actuar consciente del hombre que declina en un profundo conocimiento del mundo y de la individualidad humana). Así, los movimientos del Simbolismo, Fovismo, Futurismo, Suprematismo, Constructivismo y el Arte como misión social son elementos fundamentales para que el Expresionismo Abstracto se constituya como corriente artística independiente y adquiera esa gran fuerza innovadora que le caracteriza; por eso, de esta forma de hacer arte, exponemos y analizamos la primera mitad del siglo con Kandinsky, Schönberg y la experiencia pedagógica de la Bauhaus, así como la segunda mitad del mismo con Esteban Vicente, Stockhausen y la Experiencia pedagógica del Blanc Mountang College, estableciendo las analogías y diferencias entre ambas. Continuamos con un análisis esquemático de los pianistas más destacados del S.XX, y damos paso a la codificación de elementos y fuerzas expresivas que se dan dentro de la nueva teoría de la composición, y del color.

En el capítulo IV nos centramos en el diseño de la parte empírica de la Investigación, comenzando por definir la visión de la enseñanza que establece la LOGSE, como impulso de innovación y transformación de los contenidos, aplicando conocimiento a la innovación; continuamos con el planteamiento de nuestra innovación basada en elementos culturales, en los procesos de aprendizaje y en los principios pedagógicos de Serrallach. Pero, para acompañar esta teoría de un proceso de investigación seleccionamos la investigación cualitativa, la investigación-acción y la autobiografía como base de los descubrimientos constantes de profesores y alumnos, con el fin de fijar un perfil del proceso de aprendizaje y del profesor investigador e innovador, con lo cual, centramos en la institución del Conservatorio el contexto de la investigación, estudiando la organización del mismo y las medidas adoptadas para subsanar los problemas pedagógicos (en el Centro 1) e interpretando las medidas tomadas para la mejora de la calidad de la enseñanza en un ambiente

propicio para la innovación y la creatividad (en el Centro 2). Planteamos seguidamente los interrogantes, objetivos y metodología, que se centra en la observación (explorando al alumno para conocer su capacidad y aptitud) y el análisis, dentro del desarrollo que una investigación cualitativa requiere. En cuanto al proceso seguido en la investigación-acción, la reflexión inicial comienza con un análisis institucional y personal del contexto de investigación, donde las categorías del mismo se basan en la observación, en el cómo observo y registro los datos, después se estudia el método y el aprendizaje de los alumnos.

En el capítulo V, damos paso a la organización institucional, para derivar en la planificación del cambio (tanto institucional como de las prácticas educativas) y la puesta en acción de los cambios planificados. Después añadimos las técnicas de innovación objeto de este trabajo centradas en programas y procesos, así como en formación de estructuras de pensamiento. Como experiencia a iniciativa del profesor, dentro de la explicación de lo que es el Arte Global, analizamos los cuadros más significativos, en cuanto a su relación con la Música de Kandinsky y Esteban Vicente; coloreamos partituras de Schönberg y Stockhausen como si fueran cuadros, buscando las analogías con éstos, y analizamos los dibujos de Alberti sobre las letras del Alfabeto, agrupando así Pintura, Poesía y Música, en una visión sin precedentes. Además, consideramos esta práctica como base de nuestra metodología de enseñanza. Al final, la evaluación de los distintos factores de la enseñanza- aprendizaje culminan el capítulo para dar paso a los resultados en la VI parte de esta tesis.

En el capítulo VI analizamos los resultados del trabajo de la Improvisación al Piano en el Grado Elemental, basándonos en las ideas de grandes pedagogos musicales como Willens, Schafer, Hemsy; en grandes teóricos de psicología evolutiva como Guildford, Goleman, Gardner; en la idea de la Metáfora de Mingorance, utilizada desde diferentes puntos de vista; además, describimos el entorno general del centro y el aula de trabajo, analizamos los resultados de la investigación en el Grado Elemental, por etapas y en conjunto, además de evaluar el proceso de evolución hasta llegar al final del proyecto.

En el capítulo VII, tomando como referencia los resultados del capítulo anterior, planteamos otra visión de la investigación en una segunda etapa con alumnos adolescentes y jóvenes. Para ello nos basamos también en Guilford, Gardner, de Bono, desde el punto de vista de la psicología evolutiva; en la idea de la Metáfora de Mingorance utilizada desde diferentes puntos de vista que en el capítulo VI; en la experiencia y las clases de Grandes pianistas como González, Alonso y Bilbao. Describimos el entorno del Centro, el Aula y las características del mismo. Por fin analizamos los resultados del trabajo y dejamos la vía abierta a un futuro complemento del Método en el Grado Superior, basándonos en los análisis del lienzo y la partitura hechos en el capítulo IV.

En el capítulo VIII exponemos las conclusiones de la investigación en cuanto a la biografía, el Arte Global, el cambio en los centros educativos, la historia de vida, el Método de Improvisación y el Método de Interpretación, así como la metodología

de la investigación. También abrimos una ventana a los futuros cambios institucionales diseñando lo que sería un Centro de Alto Rendimiento para la formación de profesionales de la Música y sugiriendo un cauce para las funciones directivas y los diseños curriculares del mismo fundamentalmente.

Por lo tanto, la investigación está constituida por la totalidad del trabajo de esta Tesis, ya que hemos realizado una exhaustiva investigación teórica de acontecimientos socio-culturales y nuevos modos de expresión artística que no estaban analizados desde el punto de vista que nosotros trabajamos, ni mucho menos aplicados a la enseñanza de la Música; también hemos realizado una investigación sobre la práctica docente que ha supuesto un estudio empírico de la misma. Por eso, en las conclusiones presentamos algunas referidas a la teoría y otras a la práctica de la innovación propuesta y desarrollada.

Además, la lógica de la investigación-acción aplicada a nuestro campo de actuación requiere análisis del contexto, planificación del cambio, acción, reflexión y nuevas propuestas didácticas; pero para estructurar todo este entramado en un informe científico sin precedentes las dificultades han sido importantes desde el punto de vista del cauce a seguir que debía ser sólido en su planteamiento, por eso, a veces puede haber resultado reiterativo.



CAPITULO I.

LA CREATIVIDAD

INTRODUCCIÓN:

Para comenzar esta parte, revisamos diferentes conceptos de creatividad y las capacidades implicadas en ella, de tal modo que al desarrollar todas nos dé un nuevo modelo de formación y de ser humano integral y consciente de sus propias dotes. Así, lo que ocurra en una sociedad será producto del hombre, y si queremos modificar determinadas conductas sociales hemos de empezar por trabajar en el interior de la persona, porque, cada uno de nosotros tenemos que dar significado y trascendencia al vivir personal mediante un proyecto propio de vida.

Ser creativo, para algunos, encierra una serie de características propias del ser talentoso, en el que esta capacidad es casi genética; pero, el poder creador abunda en mentes con pocos mecanismos de represión, sensibles a sus elaboraciones con gran empatía con la gente y amplia penetración en todo lo desconocido; y estos individuos de gran curiosidad intelectual discernen y observan de manera diferente a los demás, están siempre alertas, poseen amplia información que pueden armonizar, elegir y sintetizar para resolver problemas de manera creativa; el ser creativos, por tanto, involucra nuestros sentidos y nuestra mente en un proceso sin fin por el cual buscamos una mayor calidad en lo cotidiano (Tansneubaum, 1991).

La creatividad es inteligencia no sólo para problemas específicos sino para hacer mejor la vida misma. El aprender para aprender lleva consigo el aprender para desaprender y volver a aprender. Hay cambios deseables y cambios inevitables, y en la necesidad de los cambios, la creatividad lleva a replantear las situaciones incluyendo los cambios ya establecidos; por eso la creatividad consiste en abrir la percepción, generar alternativas y después elegir entre ellas; implicando en el proceso a la percepción, lo sensorial, las ideas, los sentimientos, etc..; supone abrirse hacia fuera y hacia dentro, abrirse a la experiencia (de la Torre, 1984).

Por tanto, las consecuencias de este modo de concebir la creatividad nos llevan a la concepción de un constructivismo de la propia persona, que en esa apertura mental la sitúan en una situación de constante evolución interior, con lo cual el aprendizaje se convierte en todo un arte, en algo a lo que tiene que llegar la persona por sí misma en un continuo esfuerzo por encontrar soluciones divergentes. Así, *plantearse en educación el desarrollo de la creatividad es pensar en un trabajo que desarrolle la inteligencia divergente a través de los diversos procesos de solución de problemas* (De Corte, 1996), como se expresa en la figura 1.

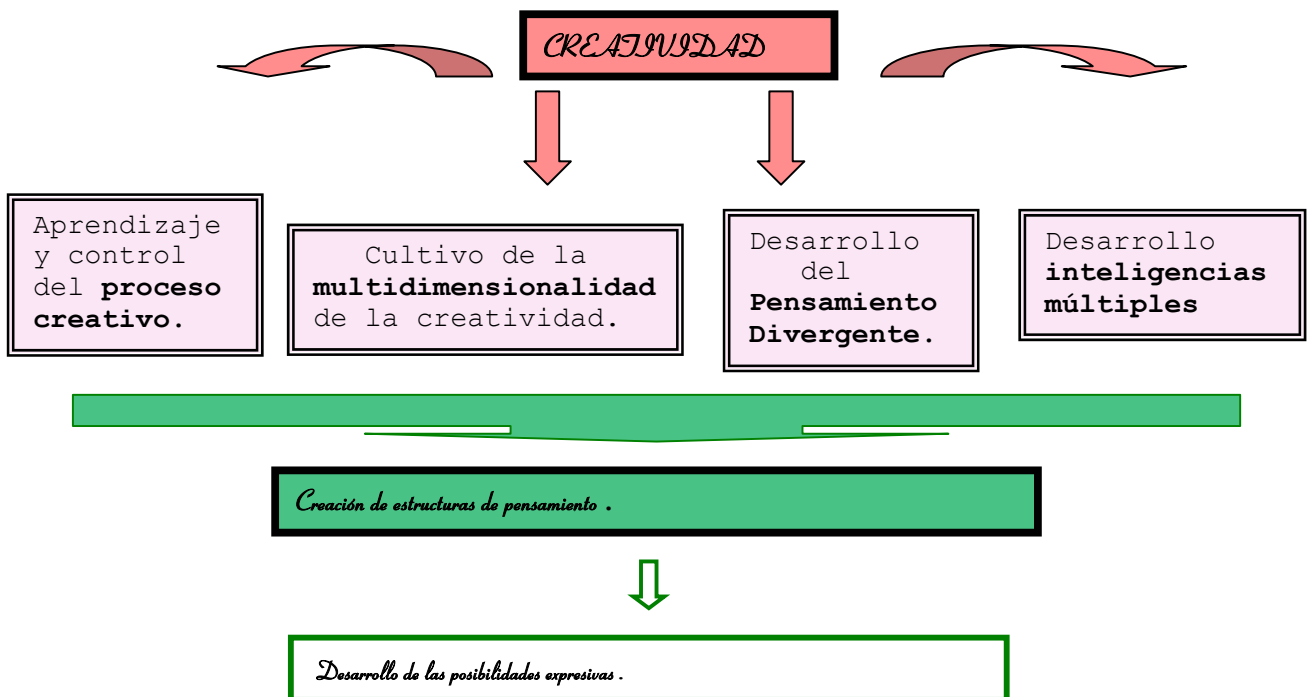


Figura n° 1: Las diversas perspectivas de la creatividad.

1-LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD, DESARROLLO TEÓRICO.

1.1-Hacia una definición operativa a efectos didácticos:

*«Es aguda la escasez de ingenio y esfuerzo
para resolver problemas sociales»,
(Guilford, 1976).*

De creatividad se ha empezado a hablar expresamente a partir de 1950 a través de una conferencia de Guilford en Estados Unidos. En 1954, generó un modelo teórico referido a la estructura del intelecto, incorporando el concepto de creatividad fundamentalmente a través de la definición de dos tipos de pensamiento, convergente y divergente: el primero, para resolver problemas bien definidos, cuya característica supone tener una solución única; el pensamiento divergente, por otro lado, se utiliza para tratar problemas que pueden tener distintas soluciones. Así, el problema debe ser abordado desde distintos ángulos, buscando nuevos enfoques y produciendo nuevas relaciones e ideas. Desde el punto de vista del arte, creatividad es la posibilidad de generar un nuevo campo direccional. Las progresiones de las carreras artísticas y musicales son un ejemplo: en un principio Beethoven adoptó las formas clásicas de Haydn y Mozart, aunque con mayor expresividad emotiva, lo cual prefiguró la dirección de su obra.

La otra aproximación teórica implicada en esta investigación correspondió al esquema conceptual de Sikora (1979), quien aporta una comprensión del proceso creativo, donde se concibe la creatividad como una serie secuencial de estados de actividad, cada una de las cuales hace una contribución específica a la totalidad del proceso. Desde ese momento se asumió el interés por este enfoque en las investigaciones educativas, y no se ha dejado de trabajar sobre su concepto y aplicación convirtiéndose en el reto de la educación actual, hasta tal punto que ha llegado a cambiar el concepto tradicional de inteligencia, considerando que, la persona inteligente que encuentra una nueva situación o problema, se abre a sí misma respecto a ese problema, lucha con el problema audazmente, imaginativamente, con todos sus recursos; y sabe aprender del error. Así, esta forma de definir la inteligencia viene a ser una definición de creatividad que comprende a toda la persona. Por tanto, la creatividad es la inteligencia cuando hay un problema que resolver, y en caso contrario, puede haber inteligencia bien desarrollada, pero no creatividad. Por eso, los procesos creativos culminan cuando se llega por caminos nuevos (respecto a uno mismo y a la situación) a soluciones válidas; y el pensamiento es creativo cuando se entiende como la inteligencia en acción, que dispone de unas características de fluidez, de flexibilidad, de agilidad, de superación del miedo, etc...; se trata de la capacidad intelectual.

¿Qué enseña la investigación sobre creatividad?:

La hipótesis de algunos tratadistas de que todas las personas poseen capacidad creativa, divide la mente pensante en dos componentes: mente enjuiciadora, que analiza, compara y elige, y la mente creadora, que visualiza, prevé y genera ideas, permite deducir que aunque uno nace con capacidad creativa, tal capacidad puede mermar en favor del enjuiciamiento, ya que éste puede a veces influir en la creatividad; así, nos vamos haciendo cada vez más críticos y más enjuiciadores, porque la mayor parte de las situaciones no requieren creatividad, sino capacidad crítica, lo que estimula el fortalecimiento de esta última capacidad en detrimento de la otra. Por tanto, es importante saber que un prematuro enjuiciamiento crítico puede obstaculizar la creatividad, ya que, aquel, nos hace rechazar ideas que podrían resolver un problema por considerarlas incorrectas. Además, esta actitud crítica puede obstaculizar la resolución creativa de problemas cuando adopta la forma de hábitos que impiden una forma novedosa de resolución de los mismos (De Bono, 1988). Taylor (1975) aclara que existen distintos niveles de creatividad: creatividad expresiva con el desarrollo de la idea, técnica creativa de consecución del producto, creatividad inventiva, innovación creativa y creatividad emergente; esta variedad responde a un conjunto de secuencias de un proceso que conducen a la verdadera innovación como fase final.

Según Frega (1998), la creatividad es una constante deseable en la educación artística. El mundo del arte gira alrededor de las facultades creativas de los seres humanos, de la capacidad de cada uno para manifestar alguna dimensión de su sensibilidad y de su posibilidad de concepción e idealización personal; por tanto, puede considerarse la creatividad como verdadera transversalidad indispensable a todo proceso de enseñanza-aprendizaje que define el mundo del área artística.

Es importante señalar al respecto que algunos investigadores saben que los individuos difieren por su sensibilidad a los problemas presentes en un determinado campo de investigación, de tal modo que dos personas ante un mismo problema pueden llegar a soluciones opuestas, siendo solamente el pensador creativo el que produce ideas nuevas y originales producto de una profunda reflexión (Guildford 1976).

Saturnino de la Torre (1984) considera que:

- la creatividad es intrínsecamente humana,
- la actividad creativa es intencional, direccional,
- la actividad creativa posee un carácter transformador,
- la creatividad es comunicativa por naturaleza.

Los estudios sobre creatividad ayudan a comprender mejor los de innovación y viceversa, porque una u otra suponen la introducción de algo nuevo y valioso en la realidad existente, ya que ambos son procesos de transformación que contribuyen al crecimiento personal y social, debido a que toda innovación tiene su origen en actitudes creativas personales. La creatividad está en el pensar, en el indagar más y no aceptar las cosas tal como se nos presentan; empieza en el docente cuando se forma, cuando convierte la enseñanza en ciencia educativa, cuando piensa en la persona del educando como persona creativa per se. Por eso, muchos profesores han inventado formas

ingeniosas para disminuir las discontinuidades culturales y educacionales del grupo con el que trabajan, y con frecuencia, para poder llevar adelante esta labor, han tenido que violar las normas vigentes en el régimen escolar, para lo que es necesario mantener viva la fantasía hasta que el desarrollo mental del niño sea tal que éste pueda entregarse a un tipo de pensamiento creativo realista y encaminado a la búsqueda de la verdad. Así, los creadores mantienen que la eficiencia creativa puede aumentar si la gente llega a entender los procesos psicológicos por los que actúa, dando la importancia requerida a los componentes emocionales. Dentro de las estrategias de intervención psicológica destinadas al mejoramiento de las diversas potencialidades de las personas, el entrenamiento de las capacidades creativas aparece como un elemento de vital importancia para la generación de una respuesta eficaz del hombre moderno a un entorno en constantes transformaciones. La creatividad, sin pensar que se trate de una suerte, puede configurarse como un elemento fundamental de cambio y transformación, además de una herramienta eficaz de solución a los problemas de la sociedad moderna. Mediante el entrenamiento de la creatividad se ejercita la capacidad de producir nuevas ideas y de ampliar el desarrollo de las ya existentes. (Mettifogo, Medina, Stephen, 1999).

Enseñanza y proceso creativo:

En este orden, Median Rivilla (2002) comprende que la tarea docente y el aprendizaje discente encuentran en la metáfora del Arte un nuevo referente; de este modo, es Arte el modo de entender, transformar y percibir la realidad con estética, poética y de forma bella. Así, al acción de enseñar para que otras personas aprendan es una tarea en parte artística y en alto grado poética; porque el docente ha de aprender del pintor y su dominio profundo del dibujo y del color. De este modo, los procesos de enseñanza-aprendizaje son itinerarios llenos de ilusión y flexibilidad, que invitan y comprometen a la creación y a la reflexión permanente.

Por eso, el proceso creativo está implicado en la acción, y la enseñanza creativa necesita de un orden para su óptimo rendimiento; ello exige del profesor un conocimiento adecuado de tres cuestiones:

a-Aprendizaje de la creatividad, considerando los periodos creativos del ser humano en las diversas etapas de su vida (Ripple, Dacey, Jaquish), a los que alude Barcia Moreno (2002):

- 1-Los primeros cinco años de vida.
- 2-Los años iniciales de adolescencia.
- 3-El principio de la adultez (alrededor de los 20 años).
- 4-De los 29 a los 31 años.
- 5-Los principios de los 40 años.
- 6-De los 65 a los 70 años.

b-Contexto de cultivo de la creatividad, inteligencia creativa, teniendo en cuenta el estudio de Barcia Moreno (2002) cuando dice que es fundamental el ambiente familiar de las primeras etapas de desarrollo, sobre todo en lo referente a la afectividad, porque se configuran diferentes dimensiones de la personalidad como la autoestima, el autoconcepto, locus de control identidad, autonomía, y la inteligencia abstracta, verbal y emocional, como capacidades y actitudes implicadas en la acción creativa.

c-Didáctica apropiada:

-Principios de la didáctica creativa y la didáctica específica de la enseñanza del piano, tales como:

- .adaptación al individuo,
- .estimulación y desarrollo de capacidades,
- .potenciar iniciativa y originalidad,
- .producción musical,

En los primeros experimentos con los grupos sinécticos (Joyce Weil, 1985), se descubrió que las ideas útiles, originales e innovadoras aparecían en los miembros del grupo cuando se daban ciertos estados psicológicos. Así, estos estados se producían cuando hacían algo para que lo familiar pareciera extraño y lo extraño familiar. Se aprendió la utilidad de los juegos: ya sea jugar con palabras, jugar con la metáfora, analogía personal, analogía directa (comparación de hechos, conocimiento y tecnología paralelos), analogía simbólica (imágenes objetivas e impersonales para describir el problema), analogía fantástica (mecanismo de cumplimiento del deseo).

Desde la psicología profunda se ha hecho hincapié en el poder del inconsciente para propiciar la creatividad. Freud (según Tarizo, 1980) distinguió dos categorías fundamentales de *pensamiento*: el de *proceso primario* y el *secundario*. Este último queda sometido al control del ego, del yo; es consciente, racional, obedece a las reglas de la lógica y está ligado a la experiencia; el pensamiento de proceso primario es inconsciente y está gobernado por el ello, controlado por la satisfacción de deseos y necesidades, por eso, se esquivan las leyes de la lógica y la causalidad. El pensamiento de proceso primario es más libre que el de proceso secundario aunque sigue su propia lógica.

Al analizar el proceso creador Koesther (1991) resalta la importancia de los sueños, porque durante la ensoñación se relajan todos los controles conscientes del pensamiento, quedando uno liberado de las conexiones asociativas habituales, cuyo funcionamiento, de ordinario, constriñe el pensamiento a una sola matriz. Mientras soñamos, estamos constantemente bisociando de una forma pasiva. El pensamiento inconsciente puede servir para suscitar combinaciones novedosas de ideas, porque es menos rígido y especializado que el pensamiento consciente.

Por todo ello, la renovación hay que plantearla desde el qué enseñar (contenidos), y desde el cómo enseñar (métodos). Y, es significativo observar cómo el pedagogo-investigador práctico ve en la renovación del método el mejor medio para mejorar la calidad de la enseñanza.

1.2- Procesos creativos:

Pero también la investigación nos ha proporcionado conocimiento sobre los procesos creativos.

La enseñanza y el aprendizaje de solución creativa de problemas (Gildford, 1976), pasa por una serie de fases:

1-*Preparación*, que supone un periodo de intenso trabajo consciente, aunque sin éxito. Durante este periodo, el problema se deja de lado y no se reflexiona conscientemente sobre él. Según algunos teóricos se trata de una incubación; Wallas mantiene que es esencial una fase de trabajo consciente para orientar al inconsciente hacia qué tipo de combinaciones de ideas tenía que considerar. Durante esta fase, se examina conscientemente la posibilidad de que ciertos pensamientos sean soluciones del problema. Si ninguno de ellos lo resuelve, la persona va considerando, durante la segunda fase, combinaciones de pensamiento, que arrancan de los pensamientos activados en la preparación.

2-*Iluminación*. Se produce siempre que la fase de incubación se desarrolle resueltamente; suele ir acompañada de un sentimiento de certidumbre en la justeza de la solución. Poincare y otros (citados por Guilford) opinan que ciertos juicios son de naturaleza estética y se fundan en el sentido de la belleza que cada individuo tenga. Los científicos y los matemáticos hablan con frecuencia de la belleza de una teoría, lo que establece una semejanza entre los científicos y los artistas.

3- *Vislumbre* de la solución: Según la concepción tradicional de creatividad, el acto creador se produce en fogonazos, reacciones ¡ajá! o fenómenos ¡eureka!; así, creamos cuando súbitamente vemos la solución del problema. Se supone que tan súbita visión puede entrañar un salto mental que alcanza más allá de nuestra experiencia. Según este punto de vista, una fuerte dependencia del pasado puede interferir en la resolución creativa de problemas.

4- *Verificación* de la exactitud de la iluminación o toma de conciencia de las fases anteriores. Según la investigación, las ideas existen en matices o series interrelacionadas; de tal modo que, en el pensamiento consciente asociativo, una idea conduce a otra de las que residen en la misma matriz. Por el contrario, en las soluciones que requieren un pensamiento creativo, el pensador ha de pasar de una matriz a otra; y tan sólo después de un intenso trabajo mental el problema madurará lo suficiente como para que se llegue a establecer la conexión bisociativa entre las dos matrices.

1.3-Factores influyentes en el proceso creativo:

Gervilla Castillo (1979-80) explica que la creatividad depende no sólo de la originalidad, sino del reconocimiento social; así, la creatividad es la capacidad para crear algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad...La creatividad impulsa a salirse de los cánones trillados, a romper las convenciones, las ideas estereotipadas, los modos generalizados de pensar y actuar. Por favorecer a los educadores que valoran la capacidad repetitiva, nos olvidamos de la capacidad de innovación y

creación que se da en *todo individuo*...El diagnóstico y el cultivo de la creatividad es el objetivo capital de toda formación posterior: se trata de que cada cual se exprese, produzca, invente y mejore su entorno, movilizándolo todas sus energías...

La reciente investigación realizada por Diakidov (1999) muestra algunas características interesantes sobre los factores influyentes en la actividad creativa:

A -Personalidad, en un 73.5%.	
.Características:	%
-imaginación	100
-escucharse a uno mismo	91.8
-habilidad para plantearse una meta	93.9
-autonomía	83.7
-independencia	83.7
-capacidad de acción	69.4
-actitud crítica	81.6
-habilidades divergentes.	89.8
-tendencias artísticas	67.3
-talento innato	67.3
-habilidad para desenvolverse en diferentes roles.	69.4
-habilidad para resolución de problemas	51.0
-Inteligencia	38.7
-habilidad lógica	32.6
-No necesidad de elogios	28.6
-No necesidad de errores	14.3
-Dejarse conducir	12.2
-Aceptación	10.2
-Habilidades convergentes	10.0
-Miedo al fallo	0
-Obediencia	0

<u>B-Dominio (73.5%):</u>	
Dominio de los sujetos	%
-Arte	93.9
-Música	71.4
-Literatura	71.4
-Danza	61.2
-Ciencia	59.2
-Matemáticas	44.9
-Drama	36.7
-Cocinar	30.6
-Mecánico	28.6
-Historia	24.5
-Juego	20.4
-Vivir cada día	18.3
-Arquitectura	16.3
-Tecnología	14.3
-Geografía	12.2
-Moda	12.2

<u>C-Ambiente (98%):</u>	
Aspectos	%
-Autonomía e independencia	100
-Conocimientos	98
-Motivación intrínseca	92.0
-Oportunidades de corregir errores	92.0
-Posibilidades de elección	83.7
-Oportunidades de asumir cuestiones teóricas	79.6
-Aceptación de resultados	63.2
-Colaboración en el aprendizaje	57.1
-Capacidad para el detalle	28.6
-Frecuencia en el elogio	28.6
-Utilización de recompensas	24.5
-Competición	18.4
-Evaluación de resultados	16.3
-Adquisición de conocimientos	14.3
-Seguimiento de instrucciones	8.1

Así, partiendo de este completo estudio, se pueden sintetizar los factores que más influyen en la actividad de creación; considerando que los dominios más creativos con diferencia son las artes, la música, la literatura y la danza y por este orden, podemos deducir que se trata de profesiones bien encaminadas hacia la actitud creativa de las personas y/o que tienen un ambiente propicio para ello. En cuanto a los factores de personalidad, es muy importante destacar que la imaginación, la capacidad de escucha interior, las

habilidades divergentes y de consecución de metas, así como la independencia y la autonomía son más determinantes que el coeficiente intelectual alto en este campo, completándose con un nulo miedo al fallo por parte de estas personas, lo cual permite ampliar las posibilidades de exploración de uno mismo y del trabajo. Suponiendo que el talento innato se refiere, entre otras cosas, a la sensibilidad, no presenta una importancia tan grande como los aspectos mencionados anteriormente, lo que hace suponer que, en base a unos mínimos, se considera un factor desarrollable. En cuanto al ambiente, lo más importante para crear es la autonomía y la independencia (Barcia Moreno, 2002) como factores importantes de configuración de personalidad con consecuencias creadoras, seguido del conocimiento y la motivación intrínseca, que puede ser derivada de esa introspección antes aludida; además, la capacidad para corregir errores (dejar a la persona que resuelva problemas), de asumir cuestiones teóricas, la colaboración y aprendizaje (donde se puede incluir el papel del profesor que fomenta la creatividad del alumno), se mantienen en un segundo plano, aunque denotando una importancia específica. También se refiere a la creatividad como una de las principales capacidades del ser humano, siendo esencial para afrontar la propia vida y el desarrollo social, considerándola motor de progreso. Además, la relación de la creatividad con el aprendizaje se basa en las teorías constructivistas como potenciadores de la actividad del sujeto que comprende, captando los rasgos estructurales de las situaciones para crear respuestas y soluciones. Así, considera a la familia como célula desencadenante de comportamientos creativos, porque es el ambiente donde se empieza a configurar la personalidad, se construyen las primeras capacidades, poniéndose los cimientos de la capacidad y habilidad creadora.

1.4- Características del proceso creativo:

A partir de estos estudios, Guilford (1964) distinguió varias características relacionadas directamente con el pensamiento creativo, que emergen como *habilidades centrales en el proceso creador*; estas son las de fluidez, flexibilidad y originalidad, definidas de la siguiente forma:

-*Fluidez*: definida como la capacidad para dar varias o múltiples respuestas válidas a un problema.

-*Flexibilidad*: que implica una capacidad básica de adaptación en contraposición a un estilo rígido, y está referida al manejo de variadas categorías de respuesta frente a una situación. Además de entregar respuestas válidas éstas poseen el sello de la variedad.

-*Originalidad*: se refiere a la capacidad de emitir respuestas, que además de ser consideradas válidas, resulten nuevas, novedosas, inesperadas y que por lo tanto, provoquen un cierto impacto o impresión. Pero para hablar de respuestas originales, su ocurrencia debe ser baja.

Al respecto, Corazza (2000), habla del comportamiento creativo en las composiciones musicales de los niños; así, basándose en la

idea del pensamiento divergente de Gildford, Vaughan, Webster y Gorder, mantiene que la fluidez se consigue con la capacidad de producir diferentes ideas musicales en un breve plazo de tiempo, la flexibilidad en la elaboración de un n° considerable de frases con contenido musical diferente, y la originalidad con la producción sonora de ideas musicales poco comunes. Además, para ella, es importante el comportamiento del niño cuando realiza la improvisación (creativo), así como la estructura de la misma (organizada). Al final llega a la conclusión de que a muchos pedagogos sólo les interesa la dimensión operativa de la música, y que el trabajo creativo planteado por ella estimula el pensamiento divergente, a la vez que forma su mente, sin esfuerzo, ya que se trata de un juego.

Además, Trigo (1999) añade otra serie de características que nos parecen de interés en nuestro trabajo:

-*la elaboración*, rasgo de la creatividad que hace referencia a la realización de la respuesta, de su acabado final, del cuidado y n° de detalles incorporados para llevara acabo la idea;

-*el análisis*, capacidad para descomponer mentalmente una realidad en sus partes; así, el pensamiento, sin desintegrar la realidad, la analiza, contemplando aspectos que unidos en lo real se distinguen en lo conceptual;

-*apertura mental*, significa estar abierto a superar cualquier solución, a seguir profundizando sin fin; es decir, aclarar, fundamentar e ir más allá;

-*la comunicación*, rasgo típico del comportamiento creativo, porque el ser humano se expresa comunicándose con los demás y dentro del proceso creativo;

-*la sensibilidad para los problemas*, ya que sólo quien es capaz de ver los problemas, evita un exagerado planteamiento de la situación o un desenfoque dirigido por temores, fobias u oposiciones;

-*la redefinición*, o capacidad de encontrar usos, funciones, aplicaciones diferentes a las habituales; se trata de mostrar un objeto y formular un mayor n° de respuestas para agotar el ámbito de las posibilidades de utilización del mismo.

1.5-Multidimensionalidad de la creatividad:

Pero la creatividad no tiene un solo perfil. Estamos de acuerdo con Trigo (1999) en el carácter *multidimensional de la creatividad*, por el que hay que tener en cuenta los siguientes elementos:



Figura 2: Multidimensionalidad de la creatividad.

-**La persona**, o identificación de las características que posee la persona creativa, destacando aspectos de la personalidad como valores, actitudes, motivaciones, etc..., teniendo en cuenta que personas con formación semejante pueden tener niveles distintos de creatividad, siendo importante diferenciar entre *el genio creador* (personas con condiciones especiales para la creatividad que dan origen a multiplicidad de ideas originales e innovadoras en un determinado ámbito), *la persona creadora* (aquella que ha puesto de manifiesto su creatividad mediante la realización de obras valiosas y consideradas como tales por una comunidad), *la persona creativa* (la que tiene la posibilidad y la potencialidad de crear, de generar y comunicar ideas o realizaciones nuevas), *la persona pseudocreativa* (que descrean o destruyen); la creatividad, por tanto, posee un *valor ético*, ya que no puede considerarse creativa la persona que usa el ingenio y la innovación para generar la corrupción, guerra o intolerancia. Al respecto, Stenberg y Lubart (citados por Trigo),

inciden sobre indicativos de creatividad: perseverancia ante los obstáculos, voluntad de asumir riesgos sensibles, voluntad de crecer, tolerancia de la ambigüedad, abertura a la experiencia, fe en uno mismo y el coraje de las convicciones propias.

-El proceso, si es creativo implica acción, ejecución, siendo un conjunto de actos creativos en sí mismos, y sólo en un continuo proceso de creación ante la vida se logra desarrollar todo el potencial creativo. El concepto de **asociación** fue utilizado por Aristóteles, en relación con la memoria; después este concepto ha tenido un puesto destacado en psicología (Esteban Arbués, 1990).

-El producto, o fin del proceso, la conclusión de una acción creadora que por sí misma tiene un enorme valor.

-El medio ambiente, o estudio del escenario donde se desarrolla la creatividad; los condicionantes educativos, sociales o culturales, implicando una serie de características:

- atmósfera relajada y lúdica,
- existencia de límites para que surja,
- equilibrio en las características del trabajo a realizar, que debe estar al alcance de los trabajadores,
- la presión en la competición interfiere en la creatividad,
- los educadores que promueven la creatividad tratan a los alumnos como individuos, fomentan la independencia y sirven de modelos para roles creativos,
- los entornos que facilitan la creatividad se caracterizan por una buena dirección, que establece metas, evita distracciones y no es demasiado estricta; dispone de recursos suficientes; estimulación de nuevas ideas; colaboración entre las divisiones del trabajo si las hubiere; reconocimiento del trabajo creativo; disponer de tiempo para pensar; existencia de problemas desafiantes; sentido de urgencia de que el trabajo sea realizado,
- las sociedades que estimulan la creatividad apoyan el trabajo creativo, y están abiertas a los estímulos culturales.

Al respecto, merece especial mención el trabajo de *Diakidov y otros* (1999) sobre la influencia en el proceso creativo de las características de personalidad, el dominio de los sujetos y los aspectos ambientales, tan importantes para el estudio del Arte, y en especial de la Música, ya que despliega todo el potencial de imaginación y fantasía, según se especifica en el ap. 2.

2. DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN EL ARTE:

La imaginación resulta ser una capacidad fundamental en la creación, y sobre todo en la creación artística como elemento fundamental de la creatividad.

2.1-Desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente a través de la polivalencia de la imagen:

El desarrollo de la creatividad implica el desarrollo de las capacidades involucradas en ella, como hemos citado anteriormente. El

desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente a través de la polivalencia de la imagen supone mejorar el sistema de información actuando sobre el estímulo, es decir, enriqueciendo el estímulo verbal con un refuerzo visual mediante un sistema de códigos encadenados, que incrementan la actividad cognoscitiva con un efecto estimulador para su aprendizaje. Por tanto, responde al siguiente diagrama de flujo:

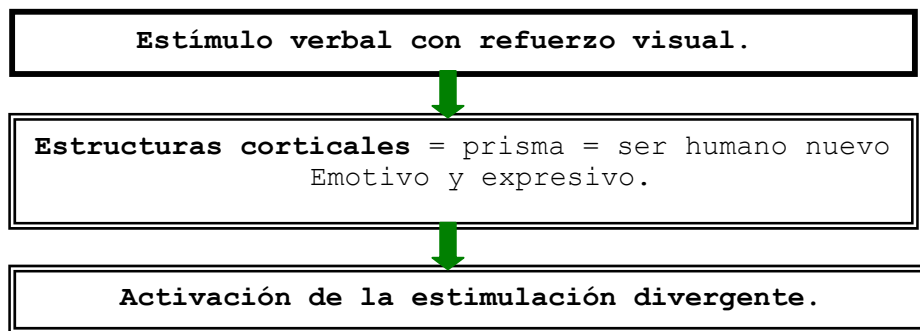


Figura 3. La creatividad y el pensamiento divergente.

Así, se puede activar la estimulación divergente actuando sobre el estímulo y el organismo ya que, al disponer del estímulo visual polivalente presentado en un medio estimulador, hallamos la solución idónea para producir respuestas no sólo convergentes, sino también divergentes. Si se mejora también el sistema de comunicación actuando sobre el organismo mediante una organización consciente de las condiciones psicoambientales (voz, música, mirada, expresión, gesto....) se llega a crear dentro de las estructuras corticales del sujeto un foco de excitación óptima, de tal modo que los estímulos verbales y no verbales se encaminarán a dicho centro para reforzar su efecto. Así, la creatividad representa una revolución mental, una nueva forma de conocer y pensar, que se desarrolla en la construcción de nuevos conocimientos y en la dimensión inventiva y fantástica de la mente humana. *Estamos, por tanto, ante una nueva concepción psicológica del ser humano, que superando el concepto de ser racional, es considerado como ser emotivo y expresivo, que indaga y fantasea, indaga e inventa, ensaya y rectifica, se admira ante la belleza natural y artística y la recrea, disfrutando estéticamente y creando, al tiempo que se convierte en un crítico y transformador de su entorno.* La creatividad, se aprende con la práctica diaria y reflexiva de todos los procedimientos y formas de expresión, de los múltiples lenguajes y la imaginación transformadora que ve y va más allá de lo establecido (Amheim, 1962).

Al realizar una observación según la medida, los valores de una escala, el color, los valores lumínicos, la ubicación o la distancia en la que se hallan los distintos elementos, el observador aprecia las tensiones visuales ocultas inherentes a toda composición; por tanto, en una representación plástica se deben combinar dos factores: los elementos acumulativos de los elementos del alfabeto plástico y el mecanismo perceptivo del organismo humano (Enciclopedia General de la Educación, 1984).

Los elementos que configuran el lenguaje plástico son líneas, superficies, volúmenes, colores y texturas. Así, la parte conceptual de esta disciplina pertenece a la gramática visual, y conocer sus contenidos significa poder analizar las formas y aplicar los principios de determinadas teorías. Por eso, los elementos del alfabeto plástico configuran y representan, mientras que los de la sintaxis se utilizan para organizar la composición de la obra plástica; también, las variables compositivas, como equilibrio, ritmo o contraste, contribuyen a solucionar los problemas de la organización espacial. Por tanto, la percepción de una obra de Arte sin el conocimiento de los factores compositivos resulta incompleta. (Enciclopedia General de la Educación, 1984).

Zeki (2002), en un interesante trabajo, llega a la conclusión de que la interpretación visual forma parte inherente de la sensación, porque, para adquirir el conocimiento de qué es lo visible, el cerebro no puede limitarse al mero análisis de las imágenes, sino que le son presentadas a la retina y, a partir de ahí, construye su mundo visual. Este entramado consiste en una compleja división del trabajo, que se manifiesta en áreas corticales discretas y en las subregiones de tales áreas especializadas en funciones visuales. Así, existen cuatro sistemas paralelos que se ocupan de diferentes atributos de la visión: uno para el movimiento, otro para el color y dos para la forma; y de los dos procesamientos de formas, uno se encuentra ligado al color, y otro es independiente.

Ramachandran (2002) defiende que los pintores han utilizado desde hace mucho las luces y las sombras para transmitir vívidas ilusiones de profundidad. Para él, el agrupamiento perceptivo debe tener por base la forma tridimensional; así, es importante trabajar desde los estadios iniciales de la percepción de la forma hasta el estadio final, donde la información interactúa con el conocimiento de alto nivel de las fuentes de luz y de la naturaleza de complejos objetos tridimensionales. La indagación psicológica puede servir de ayuda para dilucidar la naturaleza de los mecanismos neurológicos de este proceso humano, así como de su organización dentro del cerebro.

Bautista Vizcaíno (2000) investiga sobre la metodología audiovisual como alternativa a la enseñanza instrumental tradicional. Para ello, trabaja con alumnos de 1º de Grado Elemental de Guitarra en el Conservatorio de Las Palmas de Gran Canaria, incluyendo el Timple (instrumento de la música tradicional canaria) para el trabajo infantil inicial.

Comienza con una pantalla que ayuda a la afinación del instrumento haciendo sonar las cuerdas al aire, grabando posteriormente los ejercicios tocados con guitarra o timple, con un metrónomo y algunos instrumentos de acompañamiento. Cuando procede se secuencia los ejercicios importantes técnicamente para enfrentarse a fragmentos de obras que los requieran.

Los objetivos son varios: afinar el instrumento, servirse de las ondas sonoras del tiple como guía de ejecución, servirse de la notación rítmica como guía para la ejecución de rasgueos, aprender varios tipos de rasgueos de la mano derecha, conseguir regularidad rítmica en el rasgueado, mantener el rasgueado de un ritmo a diferentes tiempos, conocer diversos acordes, servirse de los colores para identificar los acordes que están sonando.

En las conclusiones mantiene que el alumno consigue avanzar con mayor rapidez, consigue mayor solidez de conocimientos porque las metas son más claras y homogéneas a nivel general.

Así, adaptando el esquema teórico al momento práctico, el educador podrá deleitar a sus alumnos con una pedagogía optimizadora, a través de una didáctica atractiva, lúcida, flexible, imaginativa, divergente y creativa.

2.2- Factores que influyen en la manifestación de la creatividad:

A continuación, vamos a especificar todos esos factores y sus procesos de funcionamiento, pero antes, esquematizamos el *proceso general que despliega la creatividad* hasta su manifestación, con el fin de facilitar la comprensión del desarrollo posterior de los distintos factores:

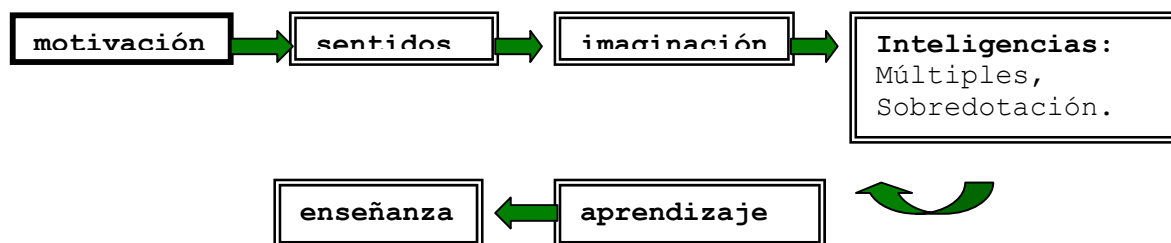


Figura 4. Proceso general de despliegue de la creatividad.

2.2.1-Sensación y percepción:

Bruce Goldstein (1997), mantiene que desde el *punto de vista fisiológico*, las sensaciones suelen relacionarse con la actividad de los receptores sensoriales, derivadas de experiencias más complicadas que se producen debido a estímulos complejos, siendo la percepción un fenómeno más complejo; así, las percepciones son el resultado de procesos de índole superior a las sensaciones y de una integración de sensaciones, por eso, debido a su naturaleza, se pueden relacionar las percepciones con la actividad fisiológica del cerebro. Hubel y Wiesel (citados por Goldstein), registraron la actividad eléctrica de las células nerviosas en el cortex visual de gatos y monos, hallando que muchas de ellas sólo respondían a barras de luz orientadas en una determinada dirección (por esto y otros descubrimientos, obtuvieron el premio Nobel de Medicina en 1979). Pero, para que los descubrimientos de estos investigadores nos aporten algo sobre la percepción, hay que completar el estudio con tests conductuales, ya que las células nerviosas no perciben ninguna cosa, y además, las células sensibles a la orientación están relacionadas con la percepción.

Así, los investigadores que estudian el *punto de vista psicofísico* buscan la relación existente entre el estímulo y la percepción, tal como al medir la relación que hay entre el brillo de la luz y la intensidad con que es percibida. Por ejemplo, en el estudio de los colores, Newton (1660) quiso describir adecuadamente el espectro del color, asignando nombre a las diferentes barras de longitudes de onda, abriendo el camino para investigaciones más

cuantitativas sobre los mecanismos de la visión del color que hoy en día aún continúan. Por eso, la curva de sensibilidad espectral nos dice algo importante respecto a la visión (según Goldstein), ya que se ha demostrado que no somos igualmente sensibles a todos los colores del espectro visible, y cuando miramos directamente a una pequeña luz de prueba somos más sensibles a 560nm (de apariencia verde), que a longitudes de onda mayores (más de 560nm de apariencias amarillas, naranjas o rojas) o inferiores a 560nm (de apariencias verdes o azules). Este resultado psicofísico es importante, porque demuestra que al determinar los mecanismos fisiológicos propios de la visión, debemos buscar receptores visuales que sean más sensibles en la región del espectro a la que es más sensible nuestra visión. Por tanto, según la teoría del umbral, existe una transición brusca entre un estado en el que el observador puede detectar un estímulo y otro en el que no puede hacerlo; y por otro lado, la teoría de la detección de señales demuestra que la respuesta de un observador a un estímulo puede verse influida por el criterio de éste.

Goldstein atribuye al sistema nervioso una función de comunicación sistematizada que transforma la energía ambiental en energía eléctrica, transmitiendo posteriormente esta energía de una a otra parte del cuerpo, realizándose toda esta tarea en los receptores sensoriales. Por tanto, nuestra capacidad para percibir depende de la información ambiental que alcanza al cerebro, ya que los seres humanos reciben información sobre el entorno en forma de energía, siendo esta de distintos tipos: *luminosa* (para la visión), *mecánica* (para el tacto y la audición), *química* (para el gusto y el olfato). Pero antes de que podamos percibir algo del ambiente, todas estas energías se transforman en energía eléctrica (transducción) que es lo que el cerebro necesita, y es tarea de los receptores.

Pero los objetos de la percepción son variados; por ello, reconocemos otras formas de percepción:

La percepción de la profundidad (Goldstein 1997) significa que, el hecho de que podamos percibir tres dimensiones con una retina plana es porque estamos dotados de una información bidimensional que señala la tridimensionalidad de la escena. Por eso, se considera al sujeto como observador de la escena desde un punto estático. Por otro lado, un cierto número de investigadores han demostrado que la percepción de la claridad de un objeto puede verse influida por cómo cree el observador que se está iluminando el objeto.

La percepción del movimiento: cuando una imagen se mueva a través de la retina, estimula secuencialmente una serie de receptores, de tal modo que el cerebro lee el mensaje que éstos le envían mediante un detector de movimiento; así, las señales procedentes de un cierto número de detectores podían alimentar a una sola célula, de modo que esta sólo se descargase cuando el movimiento fuese en una sola dirección. Por eso, la franja produce la activación de muchas células al desplazarse a través de la retina, y el cerebro puede determinar la dirección del movimiento teniendo en cuenta la respuesta de todas esas células.

Sensibilidad al contraste: la agudeza visual, usualmente medida mediante la utilización de estímulos blancos y negros de alto

contraste, nos indica la capacidad del sistema visual para resolver detalles finos en condiciones óptimas; sin embargo, nos dice poco o nada acerca de nuestra capacidad para ver en condiciones de bajo contraste y sobre el grado en que podemos percibir formas de dimensiones mayores que las que corresponden a los detalles finos.

De este modo, el cerebro utiliza la sinapsis para procesar las señales eléctricas cuando estas viajan al cerebro.

La organización perceptiva, es esencial para dar sentido al mundo, es decir, pequeñas unidades se agrupan en una forma mayor (organización) y la forma se percibe como la de un objeto con significado (reconocimiento); por lo que estos dos procesos se encuentran íntimamente relacionados. Selfrigde (1959) explica como se produce el reconocimiento de patrones en humanos en varias fases, de tal modo que cada una representa un estímulo:

1-Registro de la imagen, que se realiza fisiológicamente en los receptores.

2-Análisis de las señales eléctricas generadas en la fase anterior.

3-Determinación de las agrupaciones de características que se han presentado; así, cada uno de estos estímulos solo se activaría por la aparición de ciertas características.

4-La decisión o reconocimiento de lo presentado al principio del proceso.

Es importante especificar que este modelo de análisis de características permite reconocer un número más amplio de estímulos.

Cicerone publica en la revista Newton (1999) que son **los cinco sentidos** los instrumentos a través de los cuales se entra en contacto con la realidad. Vista, oído, gusto, tacto y olfato forma un sofisticado mecanismo para la recogida de los datos que se producen en el exterior, y aunque no funcionan independientemente, cada uno de ellos desarrolla una particular e imprescindible labor de reconocimiento. Todos en conjunto interactúan entre sí y con todo el organismo, produciendo un inigualable mecanismo para la recogida de los datos que afluyen al cerebro con el fin de ser reconocidos e interpretados. Esta visión general se sintetiza en el mapa siguiente:



Figura 5: Los sentidos.

.El papel de los sentidos:

Según Cicerone (1999), en la educación de los sentidos se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo. Sólo en la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad. Por eso, privar al ser en formación de esa aproximación

al campo de lo estético, aplicando viejos e infundados criterios selectivo-eliminadorios, significa condenar al ser a un enfoque parcializado de la totalidad vital; es dejar librado al azar el descubrimiento de una parte importante de la naturaleza humana. Lo correcto es dejar volar la imaginación del ser en formación, ver la flexibilidad formal y aceptar la creación.

Elliot Eisner (1987) explica el papel de los sentidos en la formación de conceptos, es decir, la forma en que los distintos medios de expresión plantean diferentes demandas a la inteligencia. Los sentidos juegan un papel determinante en la conceptualización humana y la descripción de las formas que los seres humanos usan para hacer públicas sus conceptualizaciones; así, los conceptos que formamos los seres humanos se relacionan directamente con la clase de contenido que posibilita cada uno de los sentidos; y como la formación de conceptos depende del material sensorial, la clase de significados que podemos transmitir está influida por las cualidades sensoriales, reforzadas por formas particulares de representación. Y en la medida en que la educación se ocupa de desarrollar la capacidad del individuo para producir diversas formas de significado a través de la experiencia, la capacidad de codificar y descodificar el contenido englobado en las distintas formas de representación tiene también una importancia esencial.

Los niños tienen una ventana abierta al mundo a través de los sentidos, todos los cuales están interconectados recíprocamente, radicando sólo la diferencia en las distintas formas de modificar las vibraciones y enviarlas al cerebro; por eso, la apertura y de cualquiera de ellos implica incidencias y modificaciones en todos los demás.

Así, gracias a **la vista** (Cicerone, 1999) se consigue comprender la complejidad del mundo ya que, el ojo actúa como una cámara fotográfica: el párpado es como la tapa que protege y lubrica el ojo, el iris es como el diafragma que se abre y se cierra adaptándose a las mínimas vibraciones de luz, la córnea y el cristalino son el objetivo que sirve para concentrar la luz hasta formar imágenes en la retina, y esta transforma en imágenes todo lo que vemos, por eso las transformaciones de la retina procedentes de los distintos impulsos recibidos del exterior provoca la emisión de impulsos nerviosos que llegan al cerebro. Por otro lado, según Goldstein (1997), cada sujeto percibe los colores de una forma diferente; si comenzamos por uno de los extremos del espectro visible, y lentamente vamos incrementando la longitud de onda hasta que el observador indique que puede discriminar una diferencia en el color, el espectador medio podrá diferenciar entre 150 colores. También, podemos modificar el color mediante el brillo o saturación (matices con color blanco). Hurvich (citado por Goldstein), describe la experiencia de recorrer el círculo de colores del siguiente modo: si comenzamos con el rojo a las doce en punto y nos movemos alrededor del círculo, siguiendo la dirección de las agujas del reloj, los colores van amarilleándose cada vez más, pasando a través de varios matices de naranja, hasta alcanzar el amarillo puro a las tres en punto; llamamos a este amarillo puro porque no tiene ningún vestigio de rojo que tenemos a la izquierda ni del verde de la derecha. Después, la continuación del movimiento hace que los colores se vuelvan más verdesos hasta alcanzar el verde puro a las seis en punto; el azul se va haciendo

más fuerte hasta llegar al azul puro a las nueve en punto, más adelante se transforma en violeta en cuanto el rojo comienza a reaparecer, y así llegamos de vuelta al rojo puro en la cima del círculo. Podemos afirmar por tanto que todos estos colores consisten en varias proporciones de los cuatro colores básicos: rojo, amarillo, verde y azul. Además, en la percepción del color influyen la longitud de onda de la luz reflejada por un objeto, la iluminación que lo alcanza, la superficie que lo rodea y el estado de adaptación del observador.

Por otro lado, el concepto de memoria del color surge de la idea de que el color característico de un objeto influye en nuestra percepción de su color, así, el conocimiento de que un objeto esférico es una naranja, hace que dicho objeto parezca más naranja.

Asimismo hemos visto que nuestra percepción del color de un objeto está estrechamente relacionada con la longitud de onda de la luz que ese objeto refleja; un objeto azul refleja en nuestros ojos principalmente longitudes de onda corta, uno verde luz de onda media y uno rojo de onda larga. Por eso, el color permanece relativamente constante cuando pasa de iluminación exterior a iluminación interior; y esta tendencia a ver un objeto con un color constante, a pesar de las variaciones en las condiciones de iluminación, se llama constancia del color; sin embargo, a pesar de todo, se producen algunos cambios al variar las condiciones de iluminación. Así, el hecho de que nuestra percepción del color cambie un poco cuando cambiamos la iluminación indica que, por lo general, la *constancia del color* no es total sino parcial. Hermann von Helmholtz (1852) mantuvo que la percepción del color es el resultado de la acción conjunta de tres mecanismos receptores que poseen diferentes sensibilidades espectrales; así, cuando se presenta al ojo una luz de una determinada longitud de onda, estos mecanismos se estimularían en grados diferentes, dependiendo el color percibido de las razones relativas de actividad en los tres sistemas; cada color, por tanto, sería codificado en el sistema nervioso mediante una razón de actividad específica en la triada de mecanismos receptores.

El oído (Cicerone, 1999) es un elemento esencial para la captación de sonidos y para la supervivencia; el pabellón exterior recoge los sonidos y los envía al canal auditivo externo (estructura con forma de tubo de unos 3 cm de longitud, cuya función principal es proteger las delicadas estructuras del oído medio de los peligros del mundo exterior), al final del canal, el tímpano vibra afectado por la onda sonora y transmite la vibración al (oído medio) yunque, al martillo y estribo, el caracol contiene un líquido a través del cual se transmiten las vibraciones sonoras y en su interior se encuentra el órgano de Corti que es el micrófono de nuestro cuerpo. El oído externo sirve también para amplificar las intensidades de algunos sonidos gracias al fenómeno físico denominado resonancia, que se produce cuando las ondas sonoras próximas a la frecuencia de resonancia del canal auditivo se reflejan desde su extremo cerrado y refuerzan a las ondas sonoras que llegan al inicio del mismo, poseyendo la misma frecuencia (Goldstein 1997). Las vibraciones sonoras ponen en funcionamiento la endolinfa, líquido contenido en el canal antes mencionado que hace oscilar las células acústicas; así, las células ciliadas se mueven en relación a la membrana protectora,

dando lugar al impulso nervioso, y de este modo, los sonidos se transmiten a la corteza cerebral que los transforma en sensaciones auditivas, pero nuestro cerebro, además, es capaz de interpretar un sonido, apreciarlo, vincularlo a una determinada circunstancia o a un determinado recuerdo. Aunque el oído se lesione gravemente, las vibraciones de un diapasón entre los dientes llegan directamente por vía ósea al órgano de Corti, siendo percibidas de este modo (este podría haber sido el método empleado por Beethoven para componer cuando estaba sordo); también dentro del caracol se encuentra el tercer canal que es donde se produce el reconocimiento de los sonidos, así, la parte más sutil percibe los sonidos de alta frecuencia y la más larga los de baja frecuencia.

Por otro lado, la percepción de la tonalidad está determinada por la frecuencia del sonido; y es correcto afirmar que la frecuencia de un tono puro es el principal determinante de su tonalidad.

Está demostrado que un feto de 16 semanas responde con un temblor de ojos a un sonido producido sobre el vientre de la madre, pero esta cualidad se desarrolla según el uso que se haga de ella. Otras investigaciones recientes muestran que en los músicos que comenzaron su actividad desde muy jóvenes, el área general del oído es un 25% más grande que la de la gente normal, y además, el oído humano tiene la capacidad de crear planos sonoros, aislando el principal y atenuando el de fondo.

Por eso, para un instrumentista también es importante el equilibrio postural que responde a una iniciativa conjunta entre el cerebro, los ojos y los sentidos internos, proporcionando a los músculos y a los tendones las informaciones necesarias para mantener la posición erecta. Esta regulación se realiza en el laberinto del oído (oído interno); dos estructuras se ocupan de percibir los movimientos lineales y los rotatorios: la primera está formada por dos contenedores en los que se encuentran unas membranas que al estirarse hace percibir los movimientos lineales a una serie de células, y la otra estructura cuenta con tres canales semicirculares, en los que hay un líquido que, durante el movimiento rotatorio de la cabeza, fluctúa modificando la presión en el extremo de los mismos canales; estas variaciones de presión son percibidas por las células que envían inmediatamente informaciones al cerebro, y de esta forma podemos mantener la posición erecta y el control de nuestro cuerpo; por eso somos capaces de percibir, incluso con los ojos cerrados en qué dirección estamos girando (Cicerone, 1999).

En cuanto a la percepción del habla es preciso saber que los fonemas son el segmento más corto del habla, representan determinados sonidos compuestos por varias frecuencias, que se da tanto simultánea como secuencialmente; así, el conjunto de frecuencias que componen un fonema o cualquier otro sonido se denomina señal acústica. Sin embargo, algunos experimentos han demostrado que las palabras son más inteligibles cuando se escuchan en un contexto de una oración gramatical; un experimento de Miller-Isard (1963), demostró cómo la sintaxis y la semántica afectaban a la percepción del habla. La semántica especifica el grado en que es apropiado utilizar una palabra en una frase en función de su significado, y la sintaxis especifica las estructuras que se permiten en cada frase. Por tanto, la percepción del habla depende tanto de la información acústica

contenida en los fonemas como de la información contextual proporcionada por las palabras y las frases.

El gusto, el olfato y el tacto son esenciales en la configuración de nuestras experiencias, y están íntimamente ligados al ámbito emocional. Según Padua (1999), el gusto verdadero tiene su sede en el paladar, sólo reconoce los 4 sabores básicos, y es el olfato el encargado de ofrecernos una percepción más sutil, que complete la experiencia emocional. Cuando se huele algo (Goldstein, 1997), alguna de las moléculas de la sustancia oída se desprenden y se desplazan a través del aire hasta llegar a la nariz; pero, debido a que las invisibles moléculas oloríferas se desplazan lentamente en el aire, es difícil determinar con exactitud cuando alcanzan a los receptores, y el tiempo que transcurre entre el instante en que una molécula alcanza un receptor y aquel en que se registra una respuesta eléctrica en el sistema olfativo. También es difícil determinar la concentración exacta del estímulo que llega a los receptores, puesto que la moléculas de una sustancia olorosa pueden depositarse en otros lugares del interior de la nariz antes de llegar a los receptores. Así, mientras, la determinación mediante técnicas psicofísicas de la vinculación existente entre *la longitud de onda y el matiz*, y entre *la frecuencia y la tonalidad*, trazó el camino a experimentos fisiológicos que relacionaron la longitud de onda y la frecuencia con la actividad del sistema nervioso; por tanto, buena parte de nuestro conocimiento sobre la visión y la escucha se obtuvo al identificar previamente la cualidad a estudiar, determinando a continuación la propiedad física del estímulo vinculada a tal cualidad y, finalmente cómo el cambio en esta cualidad física cambiaba la actividad del sistema nervioso. Una de las razones de que nuestro conocimiento del olfato sea más limitado que el de la visión o la audición, estriba en que todavía no hemos identificado una propiedad física análoga a la frecuencia o la longitud de onda que nos permita predecir cómo se percibirá un olor a partir de una determinada propiedad; el tamaño y la forma de una molécula, junto a propiedades fisicoquímicas como la volatilidad y solubilidad parecen ser los factores más importantes en la determinación de un olor; sin embargo, estamos lejos de saber exactamente cuales de esas propiedades determina nuestra respuesta a los olores. La ciencia confirma la vinculación entre la piel, el sistema nervioso y hormonal y el estado emocional. Sin embargo, según Goldstein (1997) la concentración de una sustancia olorosa debe incrementarse en un 25-33% antes de que una persona pueda detectar con alguna seguridad un incremento en la intensidad del olor. Es curioso el papel representado por la memoria en la identificación de los olores, ya que, el hecho de conocer la denominación correcta de un olor, transforma nuestra percepción del mismo. Al respecto, Cain (1980) da el ejemplo de un objeto identificado como "aceite de pescado"; cuando el experimentador indicó al sujeto que el olor procedía realmente del cuero, el olor se transformó en el de este tipo de material.

Los olores desempeñan un papel muy importante en la vida afectiva, ya que evocan recuerdos y provocan emociones. El olfato, al igual que el gusto es un sentido químico, sólo reparamos en el olor de una sustancia cuando sus moléculas estimulan las glándulas olfatorias, las cuales transmiten la señal a los centros del cerebro encargados de interpretar los distintos olores, a través de las fibras nerviosas, y una parte de la corteza cerebral que es el bulbo

olfatorio se extiende hasta el interior de la cavidad nasal; es en el bulbo olfatorio donde hacen su primera sinapsis las fibras de los receptores a la que se suman muchas sinapsis adicionales y conexiones complejas. A partir del bulbo, las fibras se desplazan hacia numerosos emplazamientos cerebrales, entre los que se encuentran la amígdala, el hipocampo y el hipotálamo (centros que juegan su papel en la regulación de la ingesta, la toma de líquidos y la conducta reproductora), además de en el tálamo, donde sinapsan todos los demás sentidos; también existen conexiones directas entre el olfato y el sistema límbico, que constituye el centro de las emociones, motivo por el que un olor puede provocar reacciones inconscientes de rechazo o placer. Así, se cree que es el hemisferio derecho el que se encarga de interpretar los olores (Cicerone, 1999).

El **gusto** es un elemento que influye en nuestra dieta y nos obliga a variarla. Las preferencias y aversiones de sabores se aprenden, dependen del pasado cultural de cada uno y de su bagaje personal; algunas personas heredan la capacidad para percibir determinados matices del gusto, mientras que otras tienen el doble de papilas gustativas que la media de los seres humanos; y las células gustativas (emplazadas en la lengua y en la boca) son las encargadas de transmitir, a través de los nervios, los impulsos gustativos al cerebro (en principio al núcleo solitario de la médula situado en la parte posterior del tálamo y el córtex parietal), donde se elaboran e interpretan según su situación en la lengua, pero, a pesar de todo, nuestra percepción es subjetiva; sabemos (Goldstein 1997) que no se conocen de forma precisa las proyecciones corticales del gusto, sin embargo, parece que son próximas a las áreas de proyección táctiles de la lengua en el córtex somatosensorial. Por otra parte, existen algunos factores que influyen en la ingesta, ya que nuestra reacción al estímulo del sabor puede ser positiva la primera vez que lo probamos, pero puede convertirse en negativa después de haber comido durante un rato; además existen factores genéticos que determinan la preferencia por una u otra comida. Así, la lista de Aristóteles (periodo clásico), contenía las cualidades de salado, dulce, ácido, amargo, astringente y metálico (Cicerone, 1999).

El **tacto** es el más efímero pero no el menos importante de los sentidos. Es el primero que se desarrolla en el feto, ya que, a las 8 semanas de gestación el niño reacciona cuando se le toca. Mateos (2001), afirma que se trata del órgano más extenso del cuerpo, así como el más sensible; teniendo una media de dos metros cuadrados y existiendo 500 receptores nerviosos en cada uno de sus centímetros. Es una red protectora que nos defiende de las agresiones externas, contando con un sistema de alerta que avisa si algo amenaza con penetrarla; hasta ahora se pensaba que el sistema de alerta sólo funcionaba en la dirección de la piel al cerebro, pero se ha descubierto que funciona también a la inversa, de tal modo que lo que sucede en la mente se puede manifestar también en nuestras células cutáneas. Carter (1998) dice que el área de corteza que registra el tacto corporal, rodea el cerebro como una tiara.

Según Goldstein (1997), la piel proporciona información sobre los distintos estímulos que la contactan: los rayos solares la calientan y sentimos calor, un viento frío nos hace tiritar, etc...; así, el tejido interno de la piel o dermis contiene numerosas

terminaciones nerviosas y receptores. Las percepciones táctiles se transmiten de la piel al cerebro a través de 4 tipos de neuronas dispuestas en serie: el receptor de la piel envía el estímulo (presión, vibración, roce, frío, calor o dolor) a las neuronas del primer orden, que llegan hasta la médula; una vez allí, otra neurona de segundo orden, recoge la información y la envía al tálamo (región del cerebro que se encarga de clasificar los estímulos); desde ahí, otra neurona de tercer orden, transmite el estímulo a la corteza cerebral, la materia gris del cerebro, donde se encuentran las neuronas de 4° orden, que desencadenan el proceso gracias al que se tiene conciencia del estímulo. Se sabe que los receptores térmicos sólo generan impulsos nerviosos cuando se alcanza una temperatura determinada; también existen los receptores del dolor y del placer que algunos investigadores piensan que llegan unidos a una emoción. Por otro lado hay que diferenciar entre el *tacto pasivo* (ser tocado) y el *tacto activo* (tocar); así, tendemos a experimentar el tacto pasivo con la sensación de la piel, mientras que el activo con el objeto que se toca. El tacto activo incluye propiedades de las que carece el pasivo, porque, cuando palpamos algo, no solo estimulamos receptores en la piel, sino también en las articulaciones y tendones que se activan cuando mueves tus dedos o manos alrededor de un objeto; el hecho de mover los dedos sobre el objeto para determinar su forma y textura, permite percibir tanto el tacto que se percibe al aplicar un estímulo a una piel pasiva, como los sonidos que ocurren cuando la piel se mueve activamente sobre la superficie, y a este respecto se consideran los distintos sonidos que se derivan de tocar materiales y superficies distintas.

En resumen, Carter (1998) dibuja el circuito de los estímulos emocionales, partiendo de la base de que la emoción consciente se genera, tanto directa como indirectamente, por señales desde la amígdala hacia la corteza frontal; la vía indirecta implica al hipotálamo, que manda señales hormonales al cuerpo para generar cambios físicos, y estos cambios son enviados de vuelta a la corteza somatosensorial, que lo envía a la corteza frontal, donde es interpretada como emoción.

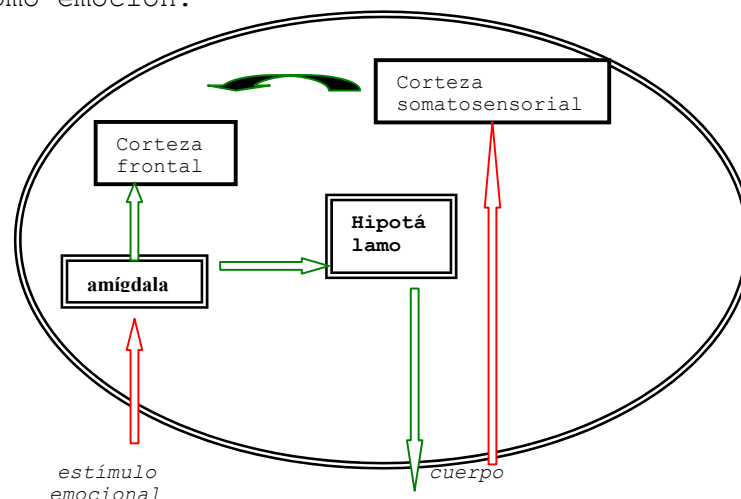


Figura 6: El funcionamiento cerebral de los estímulos.

Por tanto, podemos afirmar que cada sentido tiene un sistema de funcionamiento que define su mecanismo particular en relación al

cerebro; y dicho mecanismo le vamos a especificar en forma de mapa para facilitar su comprensión y poder comparar unos sentidos con otros:

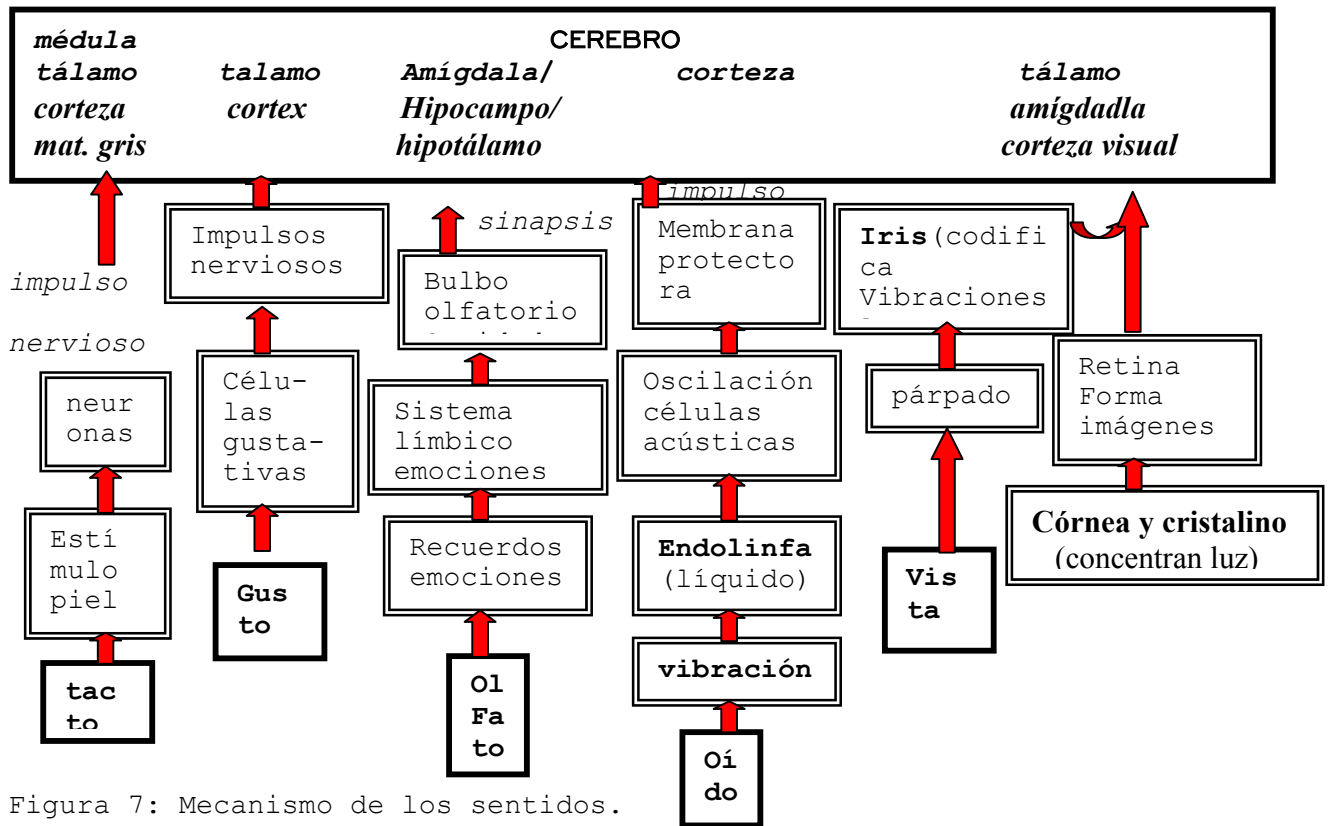


Figura 7: Mecanismo de los sentidos.

Sin embargo, el cerebelo desempeña una función decisiva en los movimientos delicados, incluso en funciones más complejas que abarcan es de ciertas actividades psíquicas hasta la percepción y competencia en el lenguaje. Así, la corteza cerebral no puede dominar por sí sola la coordinación de la musculatura sin la ayuda del cerebelo, por eso, la coordinación de movimientos se aprende en años de ejercitación al respecto, de tal modo que los procesos que contribuyeron con éxito a determinados movimientos quedan fijados, y el resto desaparecen; de esta forma, muchas ondas de flujo establecidas durante el desarrollo infantil se adecuan a las cambiantes necesidades de los adultos (Hek y Sultan, 2002).

2.2.2-El papel de la inteligencia: la teoría de las inteligencias múltiples.

Hemos relacionado la creatividad con la posibilidad de resolver problemas propia de la inteligencia. La investigación actual nos ayuda a relacionar mejor la inteligencia con los distintos objetos culturales, los diferentes sentidos y la diversidad de problemas que se pueden presentar. Nos ha parecido particularmente interesante la teoría de las inteligencias múltiples y sus aplicaciones más recientes a la enseñanza (Amstrong, 1999).

2.2.2.1-La aportación de Bono:

En un estudio realizado por Bono en 1988, el autor llegó a la conclusión de que, dado que el pensamiento es el recurso máximo del ser humano, el rol amplio del sombrero para pensar se descompone en seis diferentes roles de personajes representados por seis sombreros para pensar de distintos colores, de tal modo que, cuando se cambia el sombrero hay un cambio de roles. Todo este entramado forma parte del tipo de pensamiento constructor de mapas, que se fusiona para dar el mapa completo. El concepto de los seis sombreros para pensar tiene dos propósitos centrales: simplificar el pensamiento, y permitir una variación en éste; así, el lenguaje consigue utilidad máxima si todos los miembros de una organización conocen y respetan sus reglas, pero, el concepto funciona mejor cuando se convierte en una especie de lenguaje común, tratando de simplificar el pensamiento, de tal modo que, el pensador puede utilizar un modo de pensar después de otros; y está diseñado para sacar el pensamiento del estilo argumentativo habitual y elevarlo a un estilo cartográfico. Esto hace del pensamiento un proceso en dos etapas: en la primera se elabora el mapa, y en la segunda se elige la ruta del mapa; así, el pensamiento focalizado resulta, mucho más potente, ya que, en lugar de perder tiempo en discusiones sin rumbo, se contará con un planteamiento enérgico y disciplinado.

Pensamiento en foco:

El primer valor es el de la representación de un papel definido. La principal restricción del pensamiento son las defensas del ego, responsables de la mayoría de los errores prácticos del pensar.

El segundo valor es el de dirigir la atención. Si pretendemos que nuestro pensamiento no sólo sea reactivo, debemos hallar un modo de dirigir la atención a un aspecto después del otro.

El tercer valor es el de la conveniencia: se puede pedir a alguien que sea o deje de ser negativo.

El cuarto valor es la posible base en la química cerebral.

Seis sombreros, seis colores:

-*Sombrero blanco:* es neutro y objetivo, no hace interpretaciones ni da opiniones; se ocupa de hechos objetivos y de cifras. Es como un ordenador, da una especie de dirección a la cual dirigirse para tratar la información; y existe un sistema doble de información, de tal modo que el primero contiene hechos verificados y probados, y el segundo hechos que se creen verdaderos pero sin verificar.

-*Sombrero rojo:* sugiere ira, furia y emociones. Da el punto de vista emocional; se refiere a los aspectos no racionales del pensar. Las emociones, sentimientos, presentimientos e intuiciones son fuertes y reales. Es casi el opuesto al sombrero blanco, y hace visibles los sentimientos para que puedan convertirse en parte del mapa y también del sistema de valores que elige la ruta del mapa. Además, provee al pensador de un método conveniente para entrar y

salir del modo emocional, permitiendo que explore los sentimientos de los demás cuando les solicita un punto de vista del sombrero rojo. Cubre dos amplios tipos de sentimientos: primero las emociones comunes que varían desde las fuertes hasta las más sutiles, los juicios complejos clasificables en tipos como presentimientos, intuiciones, sensaciones, etc..

-*Sombrero negro*: es triste y negativo. Cubre los aspectos negativos. Se trata de un modo de pensar siempre lógico, negativo pero no emocional; se basa en la lógica de la igualdad y la diferencia, pero no tiene que ser justo. Puede señalar los errores en el proceso de pensamiento y en el método del mismo; también puede confrontar una idea con el pasado para ver si encaja con lo ya sabido y puede proyectar una idea en el futuro para verificar que podría fracasar o ir mal, además de hacer preguntas negativas.

-*Sombrero amarillo*: es alegre y positivo; es optimista y cubre la esperanza y el pensamiento positivo. Se ocupa de la evaluación positiva, abarca un espectro positivo que va desde el aspecto lógico y práctico hasta los sueños, visiones y esperanzas; indaga y explora en busca de valor y beneficio; y procura encontrar respaldo lógico para éste, tratando de manifestar un optimismo bien fundado. Es constructivo y generativo, de él surgen propuestas concretas y sugerencias, se ocupa de la operatividad y de hacer que las cosas ocurran; la eficacia es su objetivo, puede ser especulativo y buscador de oportunidades; permite visiones y sueños.

-*Sombrero verde*: sugiere vegetación y crecimiento fértil abundante; indica creatividad e ideas nuevas; es el color de la fertilidad, el crecimiento y de las plantas que crecen de las pequeñas semillas (la abundante creatividad de la naturaleza es una útil imagen de fondo). Desecha las ideas viejas para encontrar otras mejores, como la búsqueda de alternativas, un aspecto fundamental del pensamiento del sombrero verde: Hace falta ir más allá de lo conocido, lo obvio y lo satisfactorio. También, el lenguaje del movimiento reemplaza al del juicio de tal modo que el pensador avanza partiendo de una idea para alcanzar otra nueva; se utilizan las provocaciones para salir de las pautas habituales de pensamiento, ya que el pensamiento lateral supone una serie de actitudes, lenguajes y técnicas para saltar pautas en un sistema autoorganizado de pautas asimétricas.

-*Sombrero azul*: Es frío, el color del cielo, que está por encima de todo. Se ocupa del control y la organización del proceso de pensamiento; también del uso de los otros sombreros; de tal modo que dejamos de pensar en el tema para pensar en el pensamiento necesario para sondear dicho tema: Es el sombrero del control. El pensamiento del sombrero azul organiza el pensamiento mismo, y el pensador del sombrero azul es como el director de orquesta, es quien propone o llama al uso de los otros sombreros, define los temas hacia los que debe dirigirse el pensamiento, determina las tareas de pensamiento que se van a desarrollar, es responsable de la síntesis, la visión global y las conclusiones, asegura el respeto de las reglas del juego, refuerza y aplica la disciplina, detiene la discusión e insiste en el pensamiento cartográfico. Se puede usar en interrupciones eventuales para pedir un sombrero o para establecer una secuencia gradual de operaciones de pensamiento que deben respetarse.

2.2.2.2-La aportación de Gardner:

Gardner (2001), trabajando con niños y adultos que padecían lesiones cerebrales constató que las personas poseen una amplia gama de capacidades y la ventaja de una persona en el área de actuación no predice que posea una ventaja comparable en otras áreas. Además, esa desigualdad entre las capacidades es más manifiesta tras una lesión cerebral, especialmente en capacidades relacionadas con la zona lesionada, de tal modo que las capacidades relacionadas con las zonas no lesionadas permanecerán prácticamente intactas. Además, las personas diestras y las zurdas presentan problemas diferentes partiendo de una misma lesión cerebral; así, la organización de las capacidades en los zurdos es menos predecible porque la representación cortical de algunos zurdos es igual que la de los diestros, otros presentan una configuración contraria y algunos muestran una curiosa mezcla. Por tanto, una manera de presentar los criterios para definir una inteligencia es agruparlos en función de sus raíces disciplinarias, cuyos dos primeros criterios proceden de las *ciencias biológicas*:

1-La posibilidad de que una inteligencia se pueda aislar en caso de lesiones cerebrales, de tal modo que si existen pacientes que tienen una facultad intacta a pesar de tener otras facultades dañadas o tienen esa facultad dañada pero tienen intactas las demás, aumentan las probabilidades de que esa facultad sea una inteligencia.

2-Que tenga una historia evolutiva pausable; así, los psicólogos evolutivos actuales llevan a cabo una especie de inteligencia inversa, de tal modo que, partiendo del funcionamiento actual de las capacidades humanas, intentan inferir las presiones selectivas que condujeron, después de miles de años, al desarrollo de una facultad particular.

Hay otros criterios que proceden del *análisis lógico*:

3-La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central, sabiendo que cada inteligencia concreta opera en un entorno rico y abundante, normalmente en conjunción con otras inteligencias. Sin embargo, desde un punto de vista analítico es importante aislar las capacidades que parecen desempeñar una función básica, esencial o central en una inteligencia; siendo probable que esas capacidades están mediadas por unos mecanismos neurales específicos y que se activen ante unos tipos concretos de información de origen interno o externo, de tal modo que cada inteligencia tiene sus propias operaciones o procesos componentes, como la inteligencia musical (tono ritmo, timbre, armonía, etc..).

4-Posibilidad de codificación en un sistema de símbolos desarrollados y utilizados por el ser humano para transmitir de un modo sistemático y preciso información culturalmente significativa. Así, el cerebro humano parece haber evolucionado para procesar con eficacia determinados tipos de símbolos, ya que estos sistemas de símbolos encajan con facilidad con la inteligencia o inteligencias pertinentes.

Hay otros criterios que proceden de la *psicología evolutiva*:

5-Un desarrollo bien diferenciado y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un estado final, ya que las personas manifiestan sus inteligencias en el desempeño de ciertas funciones relevantes en una sociedad para las que se deben preparar siguiendo un proceso de desarrollo que suele ser largo, de tal modo que cada inteligencia tiene su propio historial de desarrollo, la capacidad matemática, la capacidad interpersonal de médicos, etc..

6-La existencia de idiot savants, prodigios y otras personas excepcionales. Al respecto es importante que los investigadores aprovechen ciertos accidentes naturales, como los traumas o las apoplejías, para observar con claridad la identidad y el funcionamiento de una inteligencia concreta. Pero la naturaleza también brinda otras oportunidades para el estudio de las inteligencias múltiples en forma de personas que, sin indicio documentado de lesión cerebral, tienen unos perfiles de inteligencia inusitados, como los autistas que a veces destacan en interpretación musical, cálculo numérico, etc...; así, la investigación ha dispuesto que los autistas pueden tener dañada la zona del cerebro que gobierna la capacidad de comprender las acciones de otras personas. Los prodigios tienden a destacar (al igual que los autistas) en ámbitos que están regidos por reglas y que no requieren de mucha experiencia en la vida (ajedrez, matemática, arte figurativo...), pero pueden tener dificultades de relación con sus coetáneos; por eso, los prodigios no llegan a ser grandes creadores, sino expertos en un determinado ámbito (regidos por reglas); y su rendimiento es extraordinario en un determinado campo y normal o destacado en otros campos.

Criterios procedentes de la *investigación psicológica tradicional*:

7-Contar con el respaldo de la psicología experimental, de tal modo que se pueda averiguar hasta qué punto se pueden llevar a cabo dos operaciones simultáneas; así, si una actividad no interfiere con la otra, la investigación puede suponer que las dos se basan en capacidades mentales y cerebrales distintas. Por tanto, los estudios sobre la transferencia o la interferencia no justificada, nos pueden ayudar a identificar inteligencias separadas.

8- Contar con el apoyo de datos psicométricos que expresan la presencia de una variedad positiva o correlación entre las puntuaciones obtenidas en áreas distintas; sin embargo, parte de estos datos se pueden interpretar en contra de las inteligencias múltiples.

Así, los estudios sobre la inteligencia social han revelado un conjunto de capacidades distintas de las asociadas a la inteligencia lingüística o la lógica, o incluso la emocional, que puede ser independiente de la tradicional (Goleman, 1996).

Gardner (2001), además, propone la existencia de **siete inteligencias** específicas del ser humano:

1-*La inteligencia lingüística*: que supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos.

2-*La inteligencia lógico-matemática*: que supone la capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de una manera científica, de tal modo que los matemáticos, los lógicos y los científicos emplean este tipo de inteligencia.

3-*La inteligencia musical*: supone la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales; es prácticamente análoga a la inteligencia lingüística, desde el punto de vista estructural.

4-*La inteligencia corporal cinestésica*: supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos; y es propia de los bailarines, los actores y los deportistas, siendo de vital importancia también para los artesanos, los cirujanos, los científicos de laboratorio, los mecánicos y otros profesionales de orientación técnica.

5-*La inteligencia espacial*: supone la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes (como el mar y el espacio), o en espacios pequeños (como un hospital, un estudio..)

6-*La inteligencia interpersonal*: denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones, los deseos ajenos, y en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas; es propia de los vendedores, los educadores, los médicos, los líderes políticos y religiosos, los actores.

7- *La inteligencia intrapersonal*: supone la capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo, y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida.

El mismo autor, en otras investigaciones posteriores descubre la existencia de **otras 3 inteligencias** no valoradas hasta la fecha, a las que, posteriormente, añade una 4ª:

8-*La inteligencia naturalista*: que caracteriza al experto en reconocer y valorar las numerosas especies de su entorno (flora y fauna); es decir se trata de personas con un profundo conocimiento del mundo viviente.

9-*La inteligencia espiritual*: se trata de una inteligencia que presenta variedades: la primera refleja el deseo de tener experiencias y conocer entidades cósmicas que no son fáciles de percibir en un sentido material pero que, parecen tener importancia para los seres humanos; la segunda se refiere a las personas que son capaces de entrar en contacto con lo trascendental así como experimentar fenómenos psíquicos, espirituales o noéticos, como es el caso de los místicos, los yoguis, etc..; además, ciertas personas se consideran espirituales por los efectos que pueden ejercer sobre los demás mediante su actividad, o por su propia manera de ser.

10-*La inteligencia existencial*: trata de la capacidad de situarse uno mismo en relación con las facetas más extremas del cosmos (lo infinito y lo infinitesimal) y la capacidad afín de situarse uno mismo en relación con determinadas características existenciales de la condición humana, como el significado de la vida y de la muerte, el destino final del mundo físico y el mundo psicológico y ciertas experiencias como sentir un profundo amor o quedarse absorto ante una obra de arte.

11-*La inteligencia de los creadores y los líderes*: Csikszentmihalyi (citado por Gardner), llega a la conclusión de que la creatividad es el resultado de la interacción de tres elementos: un creador potencial con sus talentos, sus debilidades y sus ambiciones personales; un ámbito de actividad que exista en la cultura; un campo o conjunto de personas o instituciones que juzguen la calidad de las obras producidas.

De este modo, encuentra una diferencia esencial entre la inteligencia y la creatividad: la primera puede reflejar lo que se valora en una comunidad, pero supone un funcionamiento fluido y competente de uno o más ordenadores en la mente o en el cerebro de la persona; la creatividad es distinta y se comprueba evaluando el campo que se trabaja. Al respecto, los científicos coinciden en que el dominio de un ámbito requiere muchas horas de trabajo (un decenio para dominar el ámbito y otro decenio para crear obras cuyo nivel creativo sea suficiente para influir en el mismo), y que estas personas tienden a destacar más por la configuración de su personalidad que por su puro poder intelectual; además, cuando ya son capaces de realizar obras que se consideran creativas, difieren de sus compañeros en cuanto a ambición, confianza en sí mismos, pasión por su trabajo, insensibilidad a la crítica y por sus deseos de ser creativos, es decir, de dejar huella en el mundo. Además, las personas creativas destacan en función de ciertas inteligencias pero, en la mayoría de los casos exhiben al menos dos, y al menos una de ellas resulta ser infrecuente en ese ámbito. Por otro lado, los líderes poseen una inteligencia lingüística, interpersonal, e

intrapersonal, incluso existencial en algunos casos. Es de destacar además ciertas diferencias entre los líderes: los económicos y políticos convencionales conducen de una manera directa, hablando, con el objetivo de provocar cambios; en cambio, los creadores guían indirectamente, mediante obras de arte o mediante trabajos y teorías de carácter científico o académico. Doble valor tienen los líderes sabios, es decir, los que han pasado por muchas experiencias de la vida, han aprendido mucho de ellas y saben aplicar lo que han aprendido, siendo un aspecto esencial de la sabiduría la modestia y la humildad, de tal modo que el sabio sabe cuándo no debe hablar y cuándo debe dejar su lugar a otro, conoce las flaquezas humanas y sabe que es difícil provocar cambios duraderos. Por tanto, en la inteligencia, la creatividad o el liderazgo no puede haber espacio para el silencio, la quietud o la resignación.

2.2.2.3- La aportación de Goleman: La Inteligencia emocional.

Los objetivos de la enseñanza y el desarrollo de la capacidad del alumno para pensar y conocer están asociados, de tal modo que el desarrollo de la cognición es una meta educativa; por eso, los centros educativos deberían fomentar la capacidad del alumno para comprender el mundo, enfrentarse con eficacia a los problemas y adquirir amplias variedades de significado, ya que no es posible ninguna actividad afectiva sin cognición, porque, para tener un sentimiento, es preciso poder distinguir entre un estado de ser y otro, distinción que es producto del pensamiento y que representa, en sí mismo un estado de conocimiento. Así, no puede existir ninguna actividad cognitiva que no sea a la vez afectiva, ya que el afecto y la cognición no son interdependientes, sino que se interpenetran continuamente.

El desarrollo de un concepto más amplio de la inteligencia puede iniciarse examinando la función de los sentidos e identificando el papel que juegan en el proceso intelectual. El organismo humano tiene aparatos sensoriales muy variados para establecer contacto con el mundo, y cada uno de estos sistemas está hecho de manera que recoge información sobre el entorno inmediato. Así, el sistema sensorial visual, está diseñado para ser sensible a la luz, es capaz de discriminar entre las cualidades que constituyen el mundo visual y usar los datos obtenidos para efectuar inferencias sobre el mundo.

Las capacidades del organismo humano tienen una raigambre biológica, son capaces de diferenciar entre las cualidades del entorno, recordarlas mediante la memoria y manipularlas con la imaginación; y la extensión en que se pueden usar los sistemas sensoriales para distinguir entre las cualidades a las que son biológicamente sensibles depende, en parte, de la experiencia anterior del organismo y la historia de su desarrollo. Lo que uno puede experimentar a través de los sistemas sensoriales, no sólo depende de las cualidades del entorno, sino también de los marcos de referencia, de los propósitos, (lo que Neisser denomina esquemas previsores que el individuo ha adquirido en el curso de su vida, por eso, la percepción es un acontecimiento cognitivo). Para algunos teóricos, las cualidades que constituyen el entorno se denominan estímulos; así, el centro principal de la atención experimental debe estar centrado en el estímulo.

Coperías (2001), dice que los neurólogos han hallado un cerebro oculto en nuestras entrañas, que también es capaz de recordar, ponerse nervioso y dominar al cerebro superior. Se sabe que en todas las culturas antiguas se ha tenido la conciencia de que nuestras tripas son capaces de experimentar emociones, por ejemplo, al recibir una buena noticia, un cosquilleo invade la barriga; por el contrario, la situación de miedo hace que el estómago se encoja y se produzca tensión; además, la situación de repulsión a algo puede producir el vómito. Por eso, los científicos han investigado, y han llegado a la conclusión de que el tubo digestivo está tapizado por 100 millones de células, casi la misma cifra existente en toda la médula espinal, estructura que junto al encéfalo forma el sistema nervioso central. Así, desde el punto de vista estructural, los neurólogos dividían el sistema nervioso en dos componentes: el central y el periférico, incluyendo este último las neuronas sensitivas que conectan el sistema nervioso central con los conectores sensitivos, y las neuronas motoras que ponen en comunicación el sistema central con los músculos y las glándulas. Además, al igual que el cerebro craneal, el cerebro entérico produce sustancias psicoactivas que influyen en el estado anímico (serotonina y dopamina por ejemplo, además de sintetizar benzodiacepinas que tienen el mismo efecto sedante que el valium). Así, el sistema nervioso entérico es un vasto almacén químico en el que están representadas todas y cada una de las clases de neuronas transmisoras que operan en nuestro cerebro; y hasta la fecha, los científicos han identificado más de una treintena de sustancias transmisoras liberadas por las terminaciones nerviosas o axones de los distintos tipos de neuronas gastrointestinales; y de este modo, un circuito intrínseco de neuronas sensitivas, interneuronas y neuronas motoras interconecta los diferentes niveles del intestino y coordina la actividad a lo largo de su recorrido. Por eso, la multiplicidad de neurotransmisores en el intestino, sugiere que el lenguaje hablado por las células del sistema nervioso abdominal es tan rico y complejo como el del cerebro (Gheron, citado por Coperías, 2001). Por otro lado, desde el punto de vista estructural, los dos cerebros guardan analogías como la existencia a un grado de vulnerabilidad de ciertas lesiones por ejemplo. Según Mayer (citada por Coperías), nuestro vientre sustenta la masa gris de muchas maneras, ya que tiene la facultad de operar de forma autónoma, de tal modo que sus nervios pueden ser estimulados por la irritación de la mucosa intestinal, una distensión excesiva del intestino y la presencia de ciertas toxinas y microbios patógenos en la luz intestinal, de tal modo que se puede provocar la excitación o inhibición de los movimientos o secreciones intestinales. No obstante, el cerebro entérico conecta con el sistema nervioso central a través de fibras nerviosas como los nervios vagos que mueren en el bulbo raquídeo. Se sabe además, que el flujo de mensajes del vientre a la cabeza supera con creces el proceso contrario. Y todas estas peculiaridades hacen del cerebro entérico un lugar independiente de integración y procesamiento neural, lo que le convierte en un segundo cerebro. Así, cuando el aparato digestivo enferma y nos hace conscientes de su aflicción (mediante vómitos, diarreas, etc...), la mente se nubla. Por tanto, la investigación afirma que un segundo cerebro trabaja casi clandestinamente en la oscuridad de los intestinos. La comprensión de este mecanismo puede mejorarse observando la siguiente figura:

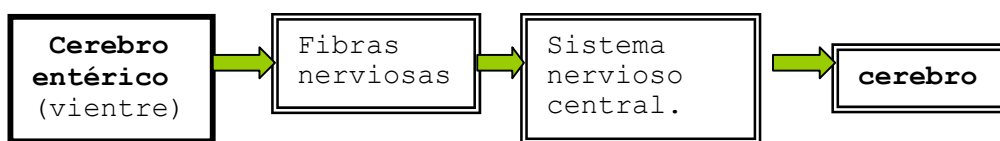


Figura 8: Mecanismo del cerebro entérico.

La nueva idea de inteligencia es humanista; lo importante no consiste en estudiar la inteligencia, sino la persona inteligente, es decir, el sujeto inteligente integrado en una situación, dirigido por una motivación e influido por una cultura; un nuevo modelo que incorpora la afectividad y se ha denominado, en una parte, inteligencia emocional.

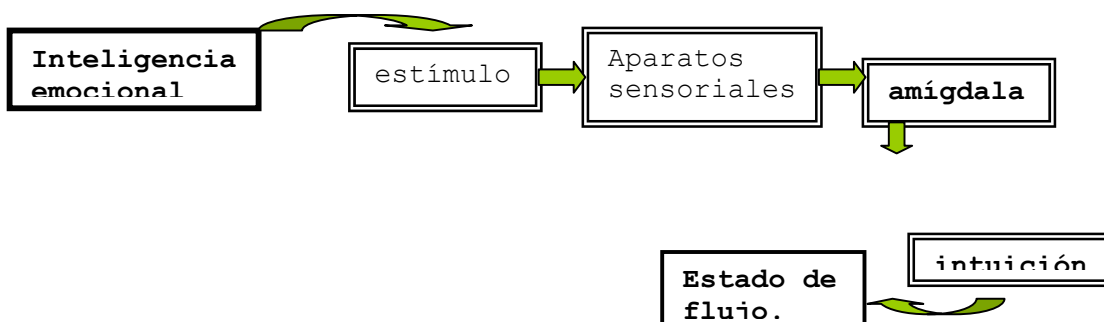
Hace 100 millones de años, el cerebro de los mamíferos evolucionó y sobre el delgado cortex se asentaron otros estratos celulares denominados, en su conjunto, neocortex. Se trata del asiento del pensamiento y de los centros que integran y procesan los datos registrados por los sentidos, agregando al sentimiento nuestra reflexión sobre él, y permitiéndonos tener sentimientos sobre las ideas, el arte, los símbolos y las imágenes. La amígdala (de forma de almendra), activa pasiones, y su extensa red de conexiones neuronales permite, durante una crisis emocional, reclutar y dirigir una gran parte del cerebro, incluida la mente racional. Existe también una pequeña estructura neuronal que comunica el tálamo con la amígdala, permitiendo, a su vez, que ésta reciba señales directas de los sentidos y emita una respuesta antes de que sea registrada por el neocórtex (Lupasco, 1983). Por tanto, la amígdala puede llevarnos a actuar antes de que el neocórtex despliegue su acción: *nuestras emociones tienen una mente propia cuyas conclusiones pueden ser totalmente distintas a las de nuestra mente racional* (Goleman 1997). La capacidad de percibir este tipo de sensaciones subjetivas (según Goleman) tiene un origen evolutivo, ya que las regiones cerebrales implicadas en las sensaciones viscerales son mucho más antiguas que las delgadas capas del neocortex, centro del pensamiento sensorial que está situado en la parte superior del cerebro; los presentimientos, por otro lado, se asientan en una región más profunda, en los centros emocionales que rodean el tallo cerebral, y más en particular, en la anatomía y ramificaciones nerviosas de la amígdala, y esta red de conexiones llega hasta el centro ejecutivo del cerebro situado en los lóbulos prefrontales. Así, el cerebro almacena los diferentes aspectos de una experiencia en diferentes regiones cerebrales, y la amígdala es el lugar en el que se almacenan las emociones que no suscitan una determinada experiencia. De este modo, toda experiencia que haya despertado en nosotros una determinada reacción emocional, parece quedar codificada en la amígdala, que nos bombardea de continuo con este tipo de información, de modo que siempre aparece alguna preferencia; los circuitos nerviosos ligados a la amígdala nos proporcionan alguna respuesta somática de la decisión que debemos tomar; y esta capacidad va consolidándose a medida que acumulamos nuevas experiencias. Por tanto, **la intuición** es una facultad clave en tres competencias emocionales:

-*Conciencia emocional*: o capacidad de reconocer el modo en que nuestras emociones afectan a nuestras acciones y la capacidad para utilizar nuestros valores como guía en el proceso de toma de decisiones. Se trata de nuestra guía más segura para sintonizar adecuadamente con el desempeño de cualquier trabajo, controlar nuestros sentimientos conflictivos, ser capaces de mantenernos motivados, saber captar adecuadamente los sentimientos de quienes nos rodean y desarrollar habilidades sociales adecuadas, ligadas al mundo laboral, incluyendo las que son esenciales para el liderazgo y el trabajo en equipo. Se trata de la capacidad de permanecer atentos, reconocer los indicadores y sutiles señales internas que nos permiten saber lo que estamos sintiendo y de saber utilizarlas como guía que nos informa de continuo acerca del modo como estamos haciendo las cosas. Así, la conciencia de uno mismo constituye una especie de barómetro interno que nos dice si la actividad que estamos llevando a cabo merece la pena. Si las decisiones se ajustan a nuestra brújula interna, resultan estimulantes, ya que no sólo nos hacen sentir que estamos en lo correcto, sino que impulsan la atención y la energía necesaria para conseguir lo que queremos.

-*Una adecuada valoración de sí mismo*: se trata de personas conscientes de sus puntos fuertes y sus debilidades, reflexionan y son capaces de aprender de la experiencia, son sensibles al aprendizaje sincero de la misma, los nuevos puntos de vista, la formación continua y el desarrollo de sí mismo, contando con un sentido del humor que les ayuda a tomar distancia de sí mismos. Así, las personas que se conocen bien a sí mismos son mejores trabajadores, porque su autoconciencia les hace corregir continuamente sus fallos; además, la conciencia de uno mismo constituye un instrumento valioso para el cambio, sobre todo en el caso en que nuestra necesidad de cambio se haya en consonancia con nuestras propias metas personales, nuestra misión y nuestros valores fundamentales, entre los que se incluye la creencia de que el hecho de intentar mejorar es algo positivo.

-*Confianza en sí mismo*: se dice que las personas dotadas de esta cualidad manifiestan confianza en sí mismas y poseen presencia, pueden expresar puntos de vista impopulares, defender sin apoyo de nadie lo que consideran correcto, son emprendedores y capaces de asumir decisiones importantes a pesar de la incertidumbre y las presiones. Por eso, las personas que confían en sus propias posibilidades suelen considerarse individuos eficaces, capaces de asumir desafíos y dominar nuevas tareas; y esa percepción de su fortaleza interna les permite justificar mejor sus decisiones y acciones, así como permanecer inamovibles frente a cualquier tipo de oposición; además, es firme, sin mostrarse arrogante ni ponerse a la defensiva, siendo consecuente con sus decisiones.

Así, el mecanismo de la inteligencia emocional es el siguiente:



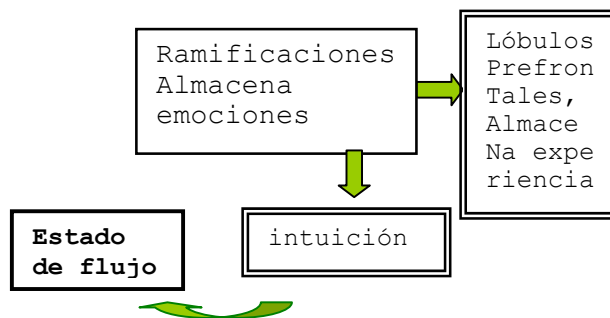


Figura 9: El mecanismo de la inteligencia emocional.

Por tanto, existen cinco **competencias emocionales** fundamentales para el control de los impulsos y la capacidad de enfrentarse a los contratiempos (Goleman, 1997):

-**Autocontrol:** se trata de personas que gobiernan adecuadamente sus sentimientos impulsivos y sus emociones conflictivas; permanecen equilibrados, positivos e imperturbables aún en los momentos más críticos; piensan con claridad y permanecen concentrados a pesar de las presiones. Se trata pues de una habilidad invisible ya que se manifiesta como la ausencia de explosiones emocionales. Por tanto, el acto fundamental de nuestra responsabilidad personal en el trabajo es el de asumir el control de nuestro propio estado mental, ya que el estado de ánimo repercute sobre el pensamiento, la memoria y la percepción, de tal modo que el hecho de superar la tiranía de los estados de ánimo repercute sobre un trabajo productivo.

-**Confiabilidad e integridad:** significa ser íntegro y responsable; actuar ética e irreprochablemente, con la honradez y sinceridad que proporciona confianza a los demás, con capacidad de asumir los propios errores y no dejar de señalar las acciones poco éticas de los demás; adoptar posturas firmes y fundamentadas en principios aunque resulten impopulares, cumpliendo con compromisos y promesas, con responsabilidad organización y cuidado.

-**Innovación y adaptabilidad:** significa permanecer abierto a las ideas y los enfoques nuevos al tiempo que flexibles para responder con rapidez a los cambios. Se trata de personas que buscan siempre nuevas ideas procedentes de diversas fuentes, aportando soluciones originales a los problemas, adoptando nuevas perspectivas a la vez que asumir los riesgos oportunos; manejan asimismo las demandas, reorganizan las prioridades y se adaptan a los cambios; adaptan sus respuestas y tácticas a las circunstancias cambiantes, con una visión flexible de los acontecimientos.

Este tipo de personas disfrutan de los cambios y saben sacar provecho a la innovación. Además, las personas laboralmente innovadoras se encuentran bien con la originalidad y la creatividad, aplicando nuevas ideas, siendo capaces de identificar con rapidez las cuestiones clave así como de simplificar los problemas que parecen más complejos, descubriendo conexiones o pautas nuevas que los demás suelen descuidar. Pero, por su misma naturaleza, la mente creativa es

rebelde, ya que se halla sometida a la tensión natural existente entre el impulso creativo y el autocontrol.

Es importante considerar que según Goleman (1999), los **trabajadores estrella** se caracterizan por tres cualidades fundamentales:

-*Logro*: el impulso director para mejorar o satisfacer un modelo de excelencia. Se trata de personas que se hallan orientadas hacia los resultados y poseen una motivación muy fuerte para cumplir sus objetivos y sus exigencias, no vacilan en afrontar objetivos desafiantes, en asumir riesgos calculados, recaban la información necesaria para reducir la incertidumbre, y descubrir formas más adecuadas de llevar a cabo las tareas en las que se encuentra implicados, aprendiendo a mejorar su desempeño.

-*Compromiso*: se trata de sintonizar los objetivos de un grupo o de una organización. Las personas dotadas de esta competencia están dispuestas a sacrificarse en aras del objetivo superior de la organización; encuentran sentido en su subordinación a una misión más elevada, recurren a los valores esenciales del grupo para clarificar las alternativas y tomar las decisiones adecuadas, buscando activamente oportunidades para cumplir la misión del grupo.

-*Iniciativa y optimismo*: que se traduce en previsión y persistencia. Este tipo de personas están dotadas de iniciativa, dispuestas a aprovechar las oportunidades persiguiendo los objetivos más allá de lo que se requiere o se espera de ellas, sin dudar en saltarse las rutinas habituales cuando sea necesario para llevar a cabo el trabajo, y movilizándolo a otros a emprender esfuerzos desacostumbrados; asimismo, insisten en conseguir sus objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos que se presenten, operando más desde el éxito que desde el fracaso, y considerando que los contratiempos se deben más a circunstancias controlables que a fallos personales.

Damasio (citado por Goleman, 1998) demuestra que cuando la razón pierde su enlace con el mundo de los sentimientos la conducta inteligente queda fatalmente afectada, ya que, las conexiones existentes entre la amígdala y el neocórtex constituyen el centro de gravedad de las luchas y de las conexiones existentes entre los pensamientos y los sentimientos. Por eso, *la emoción es algo fundamental para pensar eficazmente y con claridad*. Continúa Goleman diciendo que la toma de conciencia de las emociones constituye la habilidad emocional más importante, el cimiento sobre el que se edifican otras habilidades de este tipo como el autocontrol emocional.

La capacidad de entrar en el estado de flujo es el mejor ejemplo de la inteligencia emocional, ya que representa el grado superior de control de las emociones al servicio del rendimiento y del aprendizaje. Se trata de un estado de olvido de uno mismo, el opuesto a la reflexión y a la preocupación; y ahí, la persona se encuentra

tan absorta en la tarea que está llevando a cabo que desaparece toda conciencia de sí mismo. La destreza práctica que permite a la gente entrar en el estado de flujo tiene lugar después de dominar los movimientos básicos de una determinada actividad física o mental, ya que un movimiento bien practicado requiere menos esfuerzo mental que aquel otro que no se ha aprendido. Cuando el cerebro trabaja menos eficazmente a causa de la tensión y el nerviosismo disminuye la precisión del esfuerzo cortical y se activan muchas áreas superfluas, pero, a medida que aumenta la destreza, aumenta la necesidad de entrar en el estado de flujo; y así, la obra creativa exige una entrega sin condiciones. Canalizar las emociones hacia un fin más productivo supone una actitud maestra; y tratar de que el aprendizaje se realice a través del flujo constituye una forma más humana, natural, y eficaz de poner las emociones al servicio de la educación. El conocimiento de las estrategias emocionales y del momento en que pueden manifestarse constituye un factor esencial de la inteligencia emocional que trae como consecuencia inmediata de este despliegue emocional el impacto que produce en el receptor. Y esta alfabetización emocional es paralela a la educación del carácter, el desarrollo interior y social de la persona.

2.2.2.4-Inteligencia musical y su desarrollo:

Esta inteligencia musical se desarrolla con los diferentes estadios de la inteligencia sensorio-motora. Según la investigación, parece que el sentido tonal forma parte de la configuración biológica del ser humano, y que ha emergido como consecuencia de esa disposición natural; es la parte emocional del ser humano la que impulsa a la acción y a un determinado comportamiento. La emoción es el movimiento expresivo de la materia viviente, es creadora de vida, por eso, el sonido resultante que el pianista saca al instrumento es un reflejo de su propio mundo interior.

Fridman (1997) mantiene que el **diálogo musical previo al parto** constituye un vínculo prenatal de gran ternura entre los padres y el nasciturus; cuando la madre canta, el bebé responde con movimientos corporales; cuando se realizan ritmos concretos sobre el vientre, el bebé los repite idénticos. Con estos cuidados, este niño será más sensible e inteligente.

Cuando un bebé nace, tras un prodigioso crecimiento en el cálido vientre materno, su cerebro posee una enorme capacidad potencial. Así, su desarrollo es un fenómeno complejo, resultando tanto del patrimonio genético como de los estímulos del medio (Fridman, 1988):

-un feto de 5 semanas tiene formadas tres vesículas en un extremo del tubo neural, que constituirán las tres partes principales del encéfalo, y al tiempo, empiezan a aparecer nervios y ganglios nerviosos. El cerebro se agranda de semana en semana, y las células nerviosas se reproducen a una velocidad vertiginosa.

-a las 10 semanas se desarrolla la corteza cerebral y la materia gris, al tiempo que el movimiento;

-a las 13 semanas ha finalizado la formación de las células del tronco cerebral y continúa desarrollándose la corteza cerebral;

-a las 17 semanas tiene 14.000 millones de neuronas;

-a las 20 semanas empiezan a desarrollarse las prolongaciones nerviosas y se da el primer paso hacia el funcionamiento de las conexiones neuronales y hacia la capacidad de transmitir y tratar información;

-a las 22 semanas, el feto comienza a reaccionar a los estímulos sonoros y destellos luminosos surgidos cerca del vientre de la madre;

-a las 30 semanas posee una aguda percepción auditiva y visual;

-a las 37 semanas, a la espera del parto, la actividad cerebral se reduce de forma temporal y vuelve a acelerarse tras el nacimiento.

También se ha demostrado que el feto percibe y reconoce el latido del corazón de la madre y es capaz de reaccionar a estímulos externos de sonidos y registrarlos como primer paso de su aprendizaje. Estas percepciones del feto se producen incluso de forma inconsciente y su calidad de vida intrauterina es primordial para un posterior desarrollo armonioso.

Se deben distinguir dos partes en el cerebro:

-la determinada por el patrimonio genético y

-la que se va construyendo a lo largo de la vida

El desarrollo de las estructuras del cerebro posibilita la aparición de facultades motoras y cognitivas cada vez más numerosas en intervalos regulares, que, a pesar de que su sensibilidad no alcanza el nivel máximo, el bebé es capaz de ver, oír, oler, sentir dolor, tener tacto o notar los cambios de posición desde el momento del nacimiento. Sólo 5 días después del parto reconoce el olor y la voz de la madre. El bebé es capaz de reaccionar a la información que le proporciona cada uno de sus sentidos y está a la espera de estímulos que le permitan completar su desarrollo.

Aunque el recién nacido posee reflejos instintivos y emocionales que responden a mecanismos innatos, la mayor parte de las emociones son el resultado de un aprendizaje que dura toda la vida; las produce el medio y desarrollan un papel fundamental en la formación de la personalidad y del carácter. Así, el desarrollo cognitivo y el emotivo están interrelacionados, de tal modo que, el mundo de las relaciones afectivas influye tanto en el desarrollo del cerebro del

niño como un desarrollo orgánico; por eso, en el momento en que el niño establece unas relaciones afectivas normales crece con rapidez, y su cerebro va cambiando al tiempo que aumenta de peso, desapareciendo, a su vez, ciertas conexiones neuronales mientras se estabilizan otras.

Las primeras manifestaciones expresivas del niño son el llanto y la sonrisa, que aparecen por este orden. Según Fridman (1988), existe una fase preverbal formada por estructuras sono-rítmicas llamadas protorritmos, que son expresados por el bebé desde su nacimiento, ya sea a través del llanto, balbuceos o sonidos explosivos; así se inicia una posibilidad funcional que se produce cuando el neonato comienza a respirar. Al principio, estas estructuras expresan sus necesidades inmediatas, pero, a medida que crece, se irán manifestando fuera del llanto en un juego vocal. La expresión sonora y el movimiento corporal están estrechamente unidos, y si los padres repiten las estructuras rítmicas emitidas por el bebé, éste las reproduce a partir de los dos meses, estimulando así su desarrollo auditivo. Jugar con los protorritmos del bebé supone alimentar su audición, su emoción y su afectividad.

Cuando el niño comienza a hacer uso del lenguaje aparecen ritmos idénticos:

- aparece una red rítmica primaria con las que se constituyen las palabras que asemejan al lenguaje adulto,
- expresiones vocales rítmicas genéticamente preparadas; cualquier bebé de cualquier lugar del mundo tiene en sus comienzos expresiones rítmicas comunes.

Expresión tonal: es un factor inherente de la especie humana (a cada Chartra o centro energético que reconoce la filosofía Budista, le corresponde una nota musical). Nadie enseña a un bebé a llorar, sin embargo, del llanto surgirá la palabra y la manifestación musical, teniendo ambos un tronco común: los protorritmos entonados, y, por ser el ritmo de naturaleza fisiológica variará según los estados fisiológicos, metabólicos y psicológicos.

Así, un oído sin formación musical oírá sólo la expresión de un llanto, sin embargo, éste está constituido por sonidos que se adquirieron a través del largo proceso de hominización, debido al poder creador del hombre que, a partir de su propia producción sonora crea la expresión tonal. En un experimento hecho con un bebé, Friedman, (1988) descubrió que su llanto se apoyaba en el acorde sol-si-re, volviendo a hacer lo mismo 30 horas más tarde. Existen en el sistema nervioso central mecanismos adecuados para la fijación gradual de hábitos vocales, y la conexión audio-vocal es directa e inmediata. Por eso, el niño, en la etapa del balbuceo, aprende el efecto acústico que produce la realización de ciertos movimientos, descubriendo cómo repetir un movimiento para conseguir el mismo resultado acústico, y esta experiencia le acompañará toda la vida.

Puede decirse que el nacimiento de la inteligencia musical se sitúa aproximadamente a los 6 meses de edad, a partir de los cuales, el bebé es capaz de emitir una respuesta musical partiendo de un estímulo procedente del medio. Este fenómeno revela un aspecto hasta

ahora desconocido de la organización mental mediante la expresión vocal.

El origen de las sensaciones hacia el sonido produce un funcionamiento complejo en el aparato físico: oído, nervios, cerebro, reacciones fisiológicas y psíquicas, respuestas motoras y emocionales. La explicación se encuentra en que el niño no intelectualiza el sonido, sino que lo recibe de forma sensorial, y sus respuestas están vinculadas tanto a las impresiones sensoriales como a la afectividad que la melodía produce. Y este comienzo de organización melódica está dentro de lo que denomina Piaget reacciones secundarias y combinaciones de esquemas.

Fridman (1988) dice que el juego y la creatividad son el nivel más alto de los procesos integrativos; así, a través del juego puede el niño o el adulto usar toda la personalidad y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador.

Los procesos creativos comienzan desde el nacimiento a través del grito y del desarrollo del juego vocal, expresiones con las que el niño realiza pequeñas frases musicales totalmente estructuradas expresivamente. El niño y la creatividad son indivisibles, pero aquel debe contar desde el primer momento con personas que sepan apreciar el valor de la creatividad del otro y que, a su vez, lo experimenten en ellos mismos; su aprendizaje se realiza a través de los sentidos, así, la manipulación de los objetos precede a su conceptualización: antes de decir pelota, el niño la toca, la coge, la rueda, etc... (Merzagora y Goñi 1999).

Musicalmente hablando, el hemisferio derecho del cerebro rige las actividades de sensibilidad, estética, capacidad de improvisación, y en general, la construcción del pensamiento divergente tan importante para un artista creador. Cada uno de los dos hemisferios procesa unos determinados estímulos de forma selectiva que le vienen dados del exterior; pero también hay una relación entre ambos a través del cuerpo calloso, de modo que se intercambian información y se complementan. Del hemisferio izquierdo nos interesa su capacidad analítica, su análisis de elementos rítmicos, y el control motor de la ejecución musical. Del derecho sabemos que es el que capta la expresividad y la emoción, en él radica la creatividad artística, la entonación cantada y la melodía sin letra, procesa la tímbrica y los matices de la voz, siendo capaz tanto de generar configuraciones y estructuras como de realizar la percepción viso-auditiva. Así, el grado de intensidad de la estimulación cerebral estará en relación con la disposición que el oyente tenga para conectarse con la música que está oyendo con la culturización y las vivencias emocionales que haya tenido en su vida y esté dispuesto a evocar. A esto hay que añadir las estimulaciones producidas por las imágenes visuales y cinestésicas que la interpretación musical lleva aparejadas, como la estructuración cognitiva que supone la forma musical, la técnica interpretativa, la rítmica y la métrica. Por lo tanto, está claro que hay una complementariedad o intercambio de información entre los dos hemisferios, y la educación musical puede contribuir al desarrollo armónico del cerebro total y a la integridad de la persona (Sanjosé

Huguet, 1998). Así, en la siguiente figura situamos en el cerebro los distintos elementos musicales:

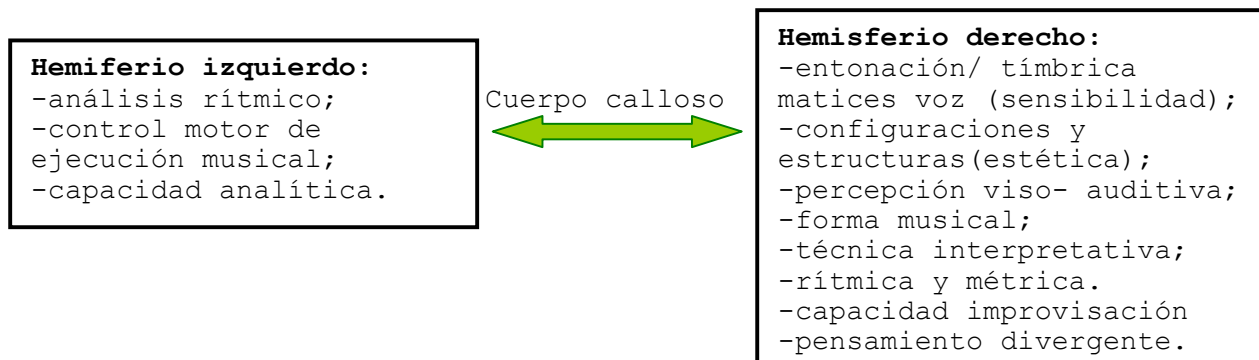


Figura 10: Distribución musical del cerebro.

2.2.2.5-La sobredotación:

Dado que mi tarea se realiza en un centro de enseñanzas especiales, tengo particular interés por estudiar las características de los estudiantes que pueden tener una dotación particular en la inteligencia musical. Existen muchas teorías acerca del concepto de inteligencia superior y sobredotación, pero es desde mediados de los 80 cuando se ha producido un cambio de paradigma y una reordenación sobre la misma. La idea de sobredotación como un rasgo simple, innato, no cambiante ha sido eclipsada por una noción multidimensional y sujeta a desarrollo y cambio. El foco de atención, según Treffinger y Fedhussen (1996), se ha desplazado hacia las aptitudes específicas y las capacidades que surgen en áreas particulares de talento; por eso hablamos más bien de personas bien dotadas.

Definición de buena dotación: En los estudios pioneros de Terman (1926) se identificaba como superdotado aquella persona que obtenía una puntuación global o superior igual a 140 puntos en una prueba de capacidad intelectual de tipo Stanford-Binet, el 1% superior de la población general. Pero, esta definición quedó muy limitada a las capacidades académicas y es a partir de los años 50 cuando empiezan a considerarse otras dimensiones. La OMS encuadra los siguientes índices:

Hiperdotado	200-170;
Superdotado	170-140;
Superior	140-120;
Alto en inteligencia	120-110;
Normal	110-90;
Límite	90- 70
Retraso leve	70- 50;
Retraso moderado	50- 35;
Retraso grave	35- 20;
Retraso profundo	19.

Las tendencias actuales apuntan a la consideración de una multiplicidad de factores, que siguiendo las pautas del cuadro de capacidades, el sujeto de altas capacidades es aquel "que a partir de estimaciones objetivas y de observación de su conducta realizada por personas informadas, destaca claramente por encima de los valores medios en dos o más aspectos de orden cognitivo, creativo o afectivo, pudiendo

mostrar en ellos simultáneamente distintos niveles de rendimiento y adaptación a su entorno".

Feldhusen (1992) define la superdotación como un complejo de inteligencia, aptitudes, talento, destrezas, experiencias, motivaciones y creatividad que llevan a un individuo a un rendimiento productivo en áreas, ámbitos o disciplinas valoradas en ese momento por la cultura. Así, la sobredotación se definiría como capacidad intelectual general y unitaria subyacente; y el talento como rendimiento superior o aptitud especializada en determinadas áreas de la competencia humana.

Renzulli (1978,1980), integra tres componentes o conjunto de rasgos: *capacidad por encima de la media, compromiso-persistencia en la tarea, y creatividad*. Ninguno de los componentes por sí mismo constituye la superdotación, sino que es la interacción entre las capacidades superiores y los dos componentes de rasgos no intelectivos, ingrediente necesario para un rendimiento creativo-productivo. Pero, esta teoría se ha visto ampliada por un nuevo modelo triádico de la sobredotación en el que se incluyen, además de esos tres aspectos, la incidencia que tienen los compañeros, la familia y el colegio en el alumno; ya que en el informe final del seguimiento de una muestra de alumnos superdotados cuyo director fue Benito López Andrada (1991), se llega a la conclusión de que existe un desnivel entre la inteligencia de influencia cultural y la fluida, a favor de ésta última, lo que demuestra que la muestra estudiada está desfavorecida ambiental y culturalmente. Además, dicha investigación ha venido a demostrar que hay entre un 1% y un 3% de alumnos precoces. Por otro lado, existe un porcentaje de alumnos entre un 4% y un 7% que no fueron considerados como superdotados en edades tempranas y que presentan características de sobredotación a medida que se van adentrando en la adolescencia. Se mantiene la no diferencia significativa entre el rendimiento intelectual de varones y mujeres potencialmente bien dotados a la edad de 10 a 11 años. Se puede seguir manteniendo el promedio de 1.13 alumnos potencialmente bien dotados por aula. De un solo factor verbal a la edad de 5 años, se pasa a 6 factores a la edad de 10-11 años (creatividad/originalidad, inteligencia cristalizada/cultural, inteligencia fluida, autoestima, potencial e integración creativa, memoria visual y habilidades visoconstructivas). Sin embargo, en un estudio hecho en la Comunidad de Madrid (Goñi, 2001), se sabe que 4.600 niños entre seis y doce años podrían ser superdotados; por eso pensamos que esta circunstancia requiere una atención especial en el aula y un igualmente especial diseño del paracurriculum (con actividades que desarrollen su parte cognitiva, creativa y emocional). La selección de alumnos superdotados ha presentado una diferencia significativa respecto a la muestra inicial de alumnos, consiguiendo las mejores puntuaciones cognitivas, mejor autoconcepto emocional y académico, menor grado de ansiedad-rasgo, mejor nivel de escritura, mejor retención visual, mejor rendimiento escolar.

Tannenbaum (1986) propone una aproximación psicosocial para ayudar a entender de un modo comprensivo la naturaleza multifáctica de la superdotación y del talento. Se dan cinco factores: la inteligencia superior general; aptitudes específicas excepcionales, facilitadores o conjunto de apoyos no intelectivos, tales como

características sociales, emocionales o comportamentales; ambiente estimulante e influyente; fortuna o suerte en periodos cruciales de su vida.

¿Cómo identificarlos?:

Gardner (1993) dice que la inteligencia no es una capacidad general simple que cada ser humano posee en mayor o menor grado y que pueda ser medida por instrumentos verbales estandarizados; la inteligencia es la capacidad de resolver problemas y de crear productos que son valores dentro de uno o más ámbitos culturales. Todos los sujetos son capaces de, al menos, siete formas independientes de competencias intelectuales: inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica-corporal, y dos formas de inteligencia personal, una dirigida a otras personas y otra hacia uno mismo.

Los niños superdotados poseen estructuras cognitivas diferentes. Pero, si entendemos por superdotados aquellos alumnos que dan esperanza de una creatividad de alta categoría, es dudoso que el test de inteligencia clásico sea apropiado para identificarlos.

Goñi (2001), explica que los superdotados, con un CI superior a 140, necesitan un trato especial, ya que son diamantes en bruto que hay que pulir antes de que fracasen. Para evitar esto, es necesaria la cooperación de los padres, la preparación de los profesores y la comprensión de la sociedad. Así, el superdotado, con una madura inteligencia emocional, necesita apoyo y comprensión debido a los cambios de humor y ansiedad que sufren. Se puede decir que una persona de estas características es un adelanto en todas las habilidades cognitivas, como memoria, atención, creatividad, lenguaje, razonamiento y aprendizaje rápido; despuntan en las capacidades que compartimos los humanos, pero hay que encauzarles para que las manifiesten en algo concreto, y esa manifestación conlleva una especialización en algún área. Antes de los cinco años es casi imposible reconocerlos, aunque la mayoría anda y habla precozmente. Al respecto, Estebaranz y Mingorance, en un estudio sobre identificación de Biendotados (2001) mantienen que los criterios para la identificación de los mismos pueden ser de dos tipos:

Criterios basados en una concepción unitaria de inteligencia: precocidad, juicio de los profesores, rendimiento escolar, cociente intelectual, creatividad, características de la personalidad, autoselección del alumno. Sin embargo, el criterio pluridimensional abarca: inteligencia, originalidad, rendimiento escolar, rasgos de personalidad, opinión de los profesores, opinión del propio alumno, nivel de perfección en la tarea y habilidades específicas. Pero nosotros hemos utilizado uno mixto que utiliza algunos elementos de cada uno de ellos, como es el juicio de los profesores y de los alumnos como pruebas de inteligencia y de personalidad. Para ello se aplicaron diversos test sobre distintas capacidades personales, intelectuales y musicales, la opinión del profesor y la del alumno, en una muestra recogida en un Centro de Enseñanza Primaria, uno de Secundaria y un Conservatorio Profesional de Música. En el

Conservatorio se seleccionaron tres alumnos con un CI por encima de 100, que también destacaban en otras cualidades específicas. En nuestra tesis, el alumno seleccionado es el caso AB mencionado en el capítulo VI, donde se explican todas sus características.

Tsien (citado por Goñiz) mantiene que la inteligencia es heredada de los genes maternos (mientras que los paternos influyen más en lo emocional); y Portela (citado por Goñiz), dice que la inteligencia es el cerebro intentando entenderse a sí mismo, y para la inteligencia global es fundamental la zona de la corteza cerebral, que en sus zonas de asociación permite que se produzcan las **funciones múltiples**. Así, la inteligencia es consecuencia del código genético, pero su uso depende y es resultado de las influencias ambientales; además, el desequilibrio emocional puede perjudicarla y está demostrado que los estímulos aumentan la eficacia de las redes neuronales porque crean nuevas sinapsis en el neocortex. Por tanto, la diferencia entre su edad cronológica y mental les lleva a buscar la compañía de adultos, sin embargo se caracterizan por una alta capacidad de adaptabilidad social, ya que comprenden mejor el mundo e incluso tienen altas habilidades de liderazgo. El problema surge cuando la diferencia es grande respecto a los demás, porque se produce un rechazo generalizado. *Son más maduros, flexibles, independientes y tolerantes; la necesidad social se contrapone a la intelectual, tiene un gran afán de perfeccionismo, sufren ante la injusticia, tienen una alta empatía y no comprenden la ausencia de lógica en el mundo.*

Desde un punto de vista educativo, se puede dividir al superdotado en tres grandes grupos:

1-*Superdotados en inteligencia*: con un coeficiente intelectual superior al 140, con brillantes resultados académicos. Este tipo de personas convergen hacia resultados estereotipados e imaginan su éxito personal de un modo convencional.

2-*Superdotados en creatividad*: se trata de alumnos con una alta capacidad creativa aunque el coeficiente intelectual no es tan alto como el anterior (sobre el 125). Los creativos utilizan más los temas sin estímulo, los desenlaces inesperados, el humor y las incongruencias; tienden a apartarse de las significaciones estereotipadas, a dar prueba de una imaginación original, concebir su éxito personal según criterios originales, etc..

Según Smith, los niños creativos tienen mayor originalidad, fluencia y flexibilidad verbal, son más sensibles, autosuficientes, independientes y seguros; tienen mucha energía, ilusión por vivir y alto nivel de efectividad. Están siempre interesados por algo, porque tienen un mundo afectivo e ideativo muy rico, dan vueltas a su imaginación y están interesados por lo desconocido y misterioso.

3-*Los superdotados en inteligencia y creatividad*: Su modo de conducta es muy deseado en el campo social y el escolar. Tratan de llamar la atención y se entusiasman con las posibilidades nuevas y divergentes; dan muestras de control de sí mismos y libertad. Son

más rápidos, más exactos, tienen una mayor independencia de pensamiento, mayor capacidad de pensamiento abstracto y un grado más alto de motivación.

Sternberg (1985), en la teoría triárquica de la inteligencia, considera que es preciso tener en cuenta tres aspectos:

a-La inteligencia y el mundo interno del individuo. En la representación mental de la información operan tres procesos mentales en cuyo funcionamiento el superdotado puede mostrarse superior: metacomponentes, componentes de ejecución, componentes de adquisición, retención y transferencia del conocimiento.

b-La inteligencia y la experiencia del individuo: los superdotados poseen unas habilidades mucho más desarrolladas de intuición que los no superdotados. Se trata de tres procesos psicológicos desarrollados: codificación selectiva (seleccionan la información relevante de la irrelevante), combinación selectiva (implica conocer como reunir las partes diferentes de la información que son relevantes), comparación selectiva (relaciona la nueva información con la adquirida anteriormente).

c-La inteligencia y el mundo externo del individuo: se trata de la inteligencia social o habilidades intelectuales, sociales y prácticas.

¿Cuáles son sus necesidades educativas?:

-Psicológicamente tener éxito en un ambiente intelectual dinámico, flexibilidad en su horario y actividades, intervención en la planificación y evaluación de las mismas.

-Socialmente necesitan sentir que son aceptados, poder confiar en sus profesores, padres y compañeros, compartir sus ideas y sus dudas, respirar una atmósfera de respeto y comprensión.

-Intelectualmente necesitan de una enseñanza adaptada que les facilite el acceso a recursos adicionales, estímulos para ser creativos, oportunidad de poder utilizar sus habilidades.

Rezulli (citado en los documentos de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2001), dice que los sobredotados poseen tres conjuntos de características: capacidad intelectual superior a la media (con alta productividad), alto nivel de creatividad (originales ingeniosos, novedosos y poco corrientes, gran esfuerzo), alto grado de dedicación a tareas (perseverancia, alto afán de logro y devoción).

Para identificarlos es preciso: los recursos psicométricos (test de inteligencia, rendimiento y creatividad), observación de la conducta del alumno (lenguaje, preguntas, comunicación, estrategias, persistencia y constancia en el trabajo), análisis de rendimiento (habilidad para aprender cómo se hacen las cosas planificar y realizar aquello que han aprendido), y su propia valoración.

Así los test de capacidades aplicados a nuestros alumnos por Estebaranz y Mingorance (2002) para identificar los biendotados en Música son los siguientes:

1ª fase: aplicación general para todos los sujetos de la muestra:

- 1-Inteligencia general de Catell.
- 2-Aptitudes específicas:
 - Inteligencia general: Test de factor g, escalas 2 y 3.
 - Memoria auditiva: de A. Cordero Pando; TEA Ediciones, 1997.
 - Percepción y atención: de Departamento I + D de TEA Ediciones S.A., partiendo de los trabajos de L.L. Thurstone y sus colaboradores.
 - Escala de estimación de profesores.
 - Escala de valoración de los alumnos.
- 3-Personalidad de Gordon.

Es de destacar la importancia que tiene para el estudio de la música las diversas facultades personales, además de las musicales e intelectuales, ya que, en conjunto interaccionan unas con otras, alcanzando, con un desarrollo adecuado de las mismas, un óptimo resultado en el trabajo.

2.2.3- El papel de la memoria.

La memoria constituye la espina dorsal de la mente del ser humano, ya que los recuerdos determinan nuestra personalidad y condicionan nuestra vida; así, el hipocampo (pequeño órgano cerebral) es de gran importancia para el aprendizaje y la memoria explícita, la relativa a todo lo que puede ser descrito verbalmente y de forma consciente por la persona. Por ejemplo, si una persona toca el violín, la mano izquierda que toca las cuerdas recibirá más estímulos que la que controla el arco, y en el área cerebral que corresponde a la mano izquierda, se reforzarán las conexiones entre las neuronas; por tanto, la red de conexiones entre las células cerebrales cambia de una persona a otra; se trata de una característica propia de cada individuo que está determinada por el aprendizaje. Al respecto, Kandel (2001) mantiene que el aprendizaje y la experiencia modelan la estructura del cerebro. Así, en la siguiente figura presentamos la *situación de la memoria en el cerebro*:

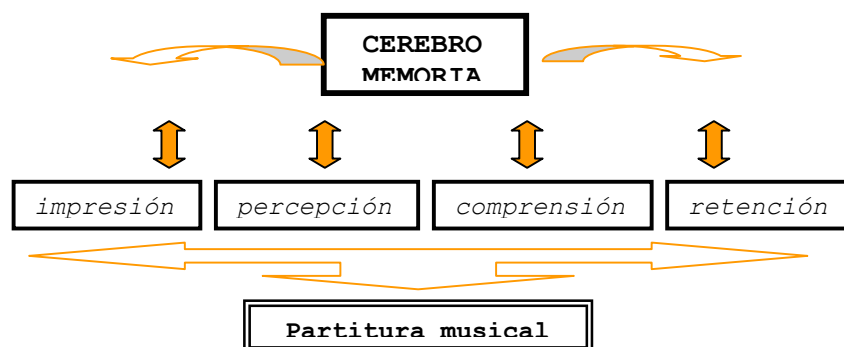


Figura 11: Mecanismo de la memoria musical.

Así, las técnicas de memorización estimulan y desarrollan la imaginación y las emociones: el hemisferio derecho procesa la información visual y el izquierdo la verbal, y la capacidad para recordar imágenes es mayor que la de retener palabras; además, la memoria sensorial percibe los estímulos, los selecciona pasando la información interesante a la memoria a corto plazo, y ésta no puede retener más de 7 ítems de una vez; pero la única manera de no olvidar es repetir la información una y otra vez hasta que pasa a la memoria a largo plazo. Al respecto se dice que la memoria constituye un proceso creativo producto vivo del deseo, la atención, la visión y la conciencia; de este modo sólo comprendemos aquello a lo que prestamos atención, y prestamos atención a lo que queremos; así, si la memoria falla es porque algún eslabón de esta cadena está roto.

Muchos tratadistas mantienen que se retiene fácilmente lo que bien se ha comprendido; sin embargo, es absurdo pretender convertir al hombre en una máquina y el Maestro deberá dedicar especial atención al desarrollo de la memoria.

Dice Casella (1983), que la memoria es una de las cualidades más eminentes del hombre, compañera inseparable del genio. Sin embargo para que la memoria funcione eficazmente es necesaria una salud mental, y se precisa la realización de sesiones de trabajo alternadas con descanso, práctica de otras actividades, etc...

La memorización de un fragmento musical pasa por cuatro etapas:

1-*Impresión:* que si es fuerte y clara favorece la percepción, que, debido a ello, resultará más profunda.

2-*Percepción:* que será más eficiente cuanto más fuerte sea la impresión, como resultante de una atención profunda.

3-*Comprensión:* que será mayor cuanto más información se tenga a todos los niveles culturales.

4-*Retención:* que será más duradera cuanto mejor clasificada esté la imagen.

1-*Por elaboración intelectual:*

Análisis: -musical: .estilo
.carácter
.análisis

-solfístico: .rítmico
.melódico
.armónico

2-*Por reflejo:*
huellas + desplazamiento: .táctil
.digital

de movimiento: .articulación: .segmento
.gesto

contacto: .peso

3-*Control*
.auditiva
.propioceptiva (táctil de músculos llenos)
.nominal

4-*Intuitiva.*

Se tiene memoria *analítica* cuando se ha producido una retención lógica de los distintos pasajes o periodos lógicos de una obra, si éstos se pueden recordar o si se puede improvisar algo lógico.

La memoria *muscular* existe si la ejecución continua en el caso de que nuestra mente está desplazada hacia otros pensamientos. Esta memoria se manifiesta en los puntos de tensión-relajación, ya que, si no existe relajación, las tensiones pierden el punto neutro de receptividad. Por tanto, cuanto menos movimiento realicemos, tanto más fácil será la memorización y más seguro el automatismo. Este tipo de memoria se localiza en los músculos más voluminosos de la mano, brazos, espalda y pies, y para evitar un automatismo defectuoso, deben educarse los reflejos en los movimientos.

La memoria *táctil* está localizada en las yemas de los dedos; se apoya en ella la regulación del dedo antes de la acción, ya que estos actúan como sensibles antenas.

La memoria de la *ejecución* se refiere a la presión y retirada del dedo. Se incluyen aquí las diferentes clases de articulaciones, se libera la acción de los músculos que se van a utilizar y se cumple la misión de cuidar la calidad del sonido.

La memoria *digital* cuida de la acción del dedo para producir el sonido en sí, siendo indispensable en pasajes de mucha dificultad técnica, e incluyendo la educación de los reflejos correspondientes.

La memoria *visual* consiste en recordar lo leído según la imagen o el dibujo; así, si un alumno es capaz de seguir mentalmente una obra que está escuchando, hay memoria visual.

La memoria *auditiva* existe cuando el pianista sabe corregir el sonido de una nota utilizando únicamente el oído.

La memoria *nominal* aparece cuando el instrumentista es capaz de seguir su propio dictado de notas.

La memoria *intuitiva* o emotiva consiste en recordar el planteamiento interpretativo con la fuerza, velocidad, acentos,

1-Memoria musical:

- Rítmica -fisiológica (duración, intensidad)
- afectiva (emociones, sentimientos)
- mental (métrica, numerativa).
- Auditiva -de sonido (intensidad, altura, timbres)
- melódica (relativa, escalas, intervalos)
- armónica (acordes, polifonía, armonía, tonalidad, cadencias)
- Mental -nominal (nombres de notas)
- visual (lectura, escritura)
- analítica (formas)
- Intuitiva -supramental (unidad, totalidad, creación)

2-Memoria instrumental:

- Visual (del instrumento)
- Táctil -de la digitación (buscar detalles)
- digitación (ordenar dedos)
- touché (calidad de ejecución)
- Muscular -del espacio (relativa al instrumento)
- del movimiento (cuerpo, miembros)

Por consiguiente, la memoria musical es imprescindible para la interiorización de la obra a interpretar, al tiempo que es difícil conseguir un funcionamiento fluido de la misma debido a los múltiples factores que intervienen en ella, así como las diversas características que posee. Sin embargo, cuando se consiguen dominar todos los tipos de memoria encauzándolos hacia el mismo fin que es la interpretación de la obra musical, se convierte en una parte fundamental para el proceso creativo, lo cual facilita el aprendizaje musical.

2.2.4-El papel de la emoción.

Castilla del Pino (2002) dice que los sentimientos son fundamentales en el ser humano, y aparecen antes que la razón, ya que el niño nace ya con sentimientos, pero aún no tiene uso de razón; por tanto, sin sentimientos, la vida del ser humano sería imposible. Así, una persona madura, que vive adecuada al contexto social en el que se desenvuelve, es la que controla sus sentimientos, lo cual es absolutamente necesario para la vida social. Por tanto, somos escultores de nuestro propio cerebro; por ejemplo, la educación del gusto es la educación de los sentimientos estéticos, pero también nos educamos con sentimientos éticos (lo bueno y lo malo).

Según la editorial de Muy Especial (2001), cada estímulo que aparece a lo largo de nuestra vida nos produce distintos sentimientos, a veces contradictorios; y de este carrusel de emociones surge nuestra personalidad, lo que somos y cómo entendemos el mundo. Así, Castilla del Pino (2001) dice que este mapa emocional que está por encima de la razón, hace de cada persona un ser único. Para De Rivera (2001), desde el punto de vista de la neurociencia, los sentimientos son reverberaciones más o menos estables en una red neuronal compleja que incluye zonas muy evolucionadas de la corteza cerebral, mientras que las emociones son descargas bruscas en regiones evolutivamente primitivas; además, se puede decir que un sentimiento es más humano cuanto mayor es la participación de los hemisferios cerebrales; de tal modo que la representación topográfica de los mismos abarca casi todas las zonas cerebrales.

Las reacciones emocionales no son simples eventos subjetivos del corazón, sino complejas estructuras con tres niveles: *mental* (información que las induce), *neurofisiológico* (respuesta del organismo), *expresivo* (responsable de sus manifestaciones). Además, las emociones sirven para comunicarnos, y su expresión define nuestro estado interno. Para descubrir las emociones, Plutchick idea la rueda de las emociones. Distingue 8 básicas que se reducen a 4 y sus contrarias:

.tristeza-alegría .sorpresa-anticipación .aceptación-rechazo .enfado-miedo.
--

Las complejas surgen a partir de la combinación de estas 8:
.optimismo

- .amor
- .sumisión,
- .pavor,
- .decepción,
- .remordimiento
- .despecho,
- .agresividad.

Cuanto más cerca están dos emociones en la rueda, más elementos comparten y, al sumarse, provocan sentimientos más complejos; por ello, para trabajar la improvisación con los alumnos se parte de las emociones simples y según respondan se pueden ir complicando paulatinamente; sin embargo, con los adolescentes, hay que partir de emociones más complejas.

Las emociones se exteriorizan por sí mismas mediante la expresión facial del gesto y las posturas, del tono y volumen de voz. Cuando la expresión verbal de las emociones va precedida de una reflexión sobre si resulta oportuno hacerlo en ese momento, se convierte en un indicativo de inteligencia emocional, ya que aparece una valoración del cerebro pensante regulada por el cerebro emocional. Además, sólo se pueden controlar las emociones actuando *directamente* sobre sus manifestaciones fisiológicas o, *indirectamente* a través de las conductas o los pensamientos; y es éste último mecanismo el que interesa al pedagogo musical, en especial en el trabajo de improvisación al piano en el nivel inicial.

Por otra parte, los pensamientos de superación producen buenas vibraciones y experiencias emocionales positivas que cristaliza en salud, felicidad y autoeficacia para la superación de las dificultades cotidianas, si se considera al optimismo como un estado emocional que, partiendo de la visión realista de las dificultades, ayuda al sujeto a esforzarse por ver los aspectos positivos.

Varela (2001) mantiene que el estado de flujo es una experiencia positiva que ha despertado un fuerte interés entre los pensadores actuales; sin embargo, definir el fluir no es sencillo, pero la persona absorta en el fluir está interesada en la tarea en sí misma, no en los beneficios de ésta. Así, una sensación tan armoniosa provoca un grado de satisfacción elevado que es gratificante por sí mismo; por eso la clave del fluir no está en la dificultad de la tarea, sino en el modo de involucrarse en ella, produciendo una sensación de descubrimiento. Csikszentmihalyi (2001) afirma que ciertos rasgos del carácter favorecen o dificultan esta experiencia de plenitud creadora, constituyendo la dificultad de concentración el mayor enemigo de este estado. Pero dentro de cada ser humano existe una capacidad para desafiar al propio pensamiento, si la llevamos a la práctica al realizar una tarea, podremos saborearla.

Por lo tanto, la creación de una obra de arte, por muy pequeña que sea, depende, en gran medida, de un correcto control y utilización de las emociones.

2.2.5-El papel de la imaginación.

La imaginación entra también en el juicio, en lo que este tiene de nuevo respecto a los puros datos de partida; la fantasía por lo tanto, es una buena parte de la inteligencia; además, la fuerza creadora de la imaginación está intensamente impulsada por las tendencias afectivas. Cuando la tendencia afectiva no puede plasmarse en algo real y concreto se construye imaginativamente su propio objeto: castillos en el aire a los que se abandona el alma siguiendo la llamada de una evocación interior; es la imaginación creadora espontánea, muy corriente en el *niño*; pero, en los juegos de expresión (como el dibujo) aportamos la objetividad necesaria para que se convierta en creador. En el *adulto*, la mayor parte de las veces, la imaginación creadora está controlada por la razón; así, la creación es reflexiva, continuamente confrontada con las posibilidades de realidad; en estas condiciones se convierte en una de las más grandes fuerzas del espíritu, en cuanto que inventa, produce y descubre. Por eso, la vida más fecunda es la de aquella persona que sabe contemporizar el prodigioso poder creativo de la imaginación con el sentido de la realidad y de lo posible (Gervilla Castillo, 1979-80).

Según Delval (1996), a través de la representación de imágenes mentales podemos concebir lo que nunca hemos experimentado en el mundo empírico; la contribución de la imaginación no es limitada, cada uno de los sistemas sensoriales efectúa una aportación particular, y puesto que cada sistema funciona específicamente en relación con ciertas cualidades, no hay manera de que un sistema sensorial pueda compensar por completo la falta de otro.

Así, el modo más efectivo de utilizar la representación en nuestra materia es el *mimético*; se trata de imitar el sonido del trueno, las aves, el mar, etc...Lo más importante es la imitación de unos rasgos seleccionados del mundo fenoménico por medio del material empíricamente disponible; y para recoger las variedades de representación que acompañan al trabajo deben entrar en funcionamiento una serie de sistemas sensoriales, cuyos significados hemos de saber interpretar. Además, sabemos que la capacidad de reconstruir variedades de información a través del sonido, la vista, el ritmo y el contexto, es una de las virtudes de algunas artes.

Por otro lado, el contenido de la fantasía infantil no sólo es interesante e importante, sino que cambia también en su forma subyacente para explicar en parte cómo pasan los niños de la fantasía a la realidad. Lo normal es que antes de que un niño comprenda la realidad ha de tener un marco de referencia para evaluarla, implicando los modelos en que ésta adquiere relieve, por ejemplo, cuando causa incomodidad: caliente-frío. Por tanto, la imaginación tiene que ver con la actitud para formar imágenes mentales y se asocia de modo especial con la capacidad de formar imágenes de lo ausente e inexistente; se trata pues de la aptitud que parece distinguir la mentalidad humana de la propia, de los animales y de los ordenadores. Por tanto, tener imaginación consiste en poseer la inclinación para concebir lo inusual y eficaz en contextos concretos; así, el ritmo de la Música, la narración, etc..., se presenta en pautas de expectativas y satisfacciones, esperanzas y gratificaciones, temores y venganzas; el ritmo de las emociones asociadas con determinadas pautas de acontecimientos representa la realidad en términos humanos muy básicos, por eso, la reflexión del

papel del ritmo en la educación nos lleva a la representación de esa realidad que sentimos en nuestro interior, en nuestro auténtico yo.

Las capacidades del organismo humano para diferenciar entre las cualidades del entorno, recordarlas mediante la memoria y manipularlas con la imaginación tienen una raigambre biológica; la extensión en que se pueden usar los sistemas sensoriales para distinguir entre las cualidades a las que son biológicamente sensibles depende, en parte, de la experiencia anterior del organismo y la historia de su desarrollo; y es a través de la imaginación mediante la creación de las imágenes mentales como podemos concebir lo que nunca hemos experimentado en el mundo empírico, por tanto, la contribución de la visión al concepto y la imaginación no son contribuciones limitadas, ya que, cada uno de los sistemas sensoriales efectúa una contribución particular, y puesto que cada sistema funciona específicamente en relación con ciertas cualidades, no hay manera en que un sistema sensorial pueda compensar por completo la falta de otro ya que incluso la sinestesia depende del recuerdo de unas cualidades particulares que posibilitan los sistemas sensoriales individuales.

La percepción estética es diferencial, por ello, los códigos de este tipo de percepción funcionan como pautas de clasificación, como posibilidad de ubicar las obras percibidas según criterios de similitud y diferencia estilística. Desde este punto de vista puede definirse la aptitud artística como el conocimiento previo de los principios de división propiamente artísticos que permiten situar una representación por clasificación de los rasgos estilísticos que encierra, entre las posibilidades de representación que constituyen el universo artístico (Porcher y colaboradores, 1975).

Así se explica que las imágenes proporcionen una copia en ausencia del objeto por medio de una reproducción interiorizada: la del mundo natural. Y este mundo emocional, imaginativo, generado por la necesidad de recordar, constituye el origen del que nace nuestra cultura. Por eso, podemos considerar la imaginación como reflejo de la vida emocional, en el sentido de que la fluidez y flexibilidad conceptuales de la imaginación permiten la expresión y el desarrollo de la vida emocional de un modo que resulta imposible para la acción y la conducta: la función de la imaginación en la infancia supone mucho más que la simple expresión de la emoción y puede demostrarse que es necesaria, no sólo para el desarrollo emocional, sino también para el intelectual. De este modo, la imagen mental participa de mecanismos nerviosos comunes a la percepción visual y puede corresponder funcionalmente a fenómenos físicamente percibidos. Cornell y Roger han propuesto que la formación de una imagen mental puede desempeñar una función anticipatoria a la percepción; puede preparar a la persona para percibir información sobre objetos imaginados; así, las imágenes mentales pueden adquirir características visuales y pueden servir para modificar la percepción misma, y traducida al mundo musical se denomina **imagen estética** que es la que da significado a la obra musical una vez superadas las dificultades técnicas. Además, para utilizar el gusto, olfato y tacto, así como emociones, en la enseñanza del piano es preciso crear imágenes mentales, que según Deval (1996), constituyen un elemento importante para el recuerdo, pero también para la acción: las

imágenes sirven de guía para realizar actividades. Existen imágenes visuales, auditivas, olfativas, táctiles y gustativas, que están ligadas al nivel de desarrollo intelectual del niño, de tal modo que podría decirse que el niño forma imágenes de las cosas o de las situaciones según las entiende, más que según cómo se desarrollan delante de él; pueden ser reproductoras cuando representan algo que han percibido anteriormente, y anticipadoras cuando imaginamos algo antes de que ocurra. Hasta los siete años las imágenes de los niños son estáticas y tienen dificultades tanto para reproducir como para anticipar movimientos o transformaciones. Esto demuestra que los sujetos no son capaces de formar imágenes hasta que no comprenden los movimientos o cambios que se realizan, aunque las hayan visto.

Por lo tanto, podemos sintetizar en la siguiente figura el papel de la imaginación para crear música, en nuestro caso, para improvisar e interpretar:



Figura 12: La imaginación creativa.

Pero, para llegar a este nivel imaginativo es preciso un alto grado de motivación del alumno de tal modo que se desencadene en él un proceso de creación natural.

2.2.6-El papel de la motivación.

Según Alonso Tapia (1997), uno de los factores más importantes que determina el aprendizaje es la motivación con que alumnos y alumnas afrontan las actividades académicas dentro y fuera del aula. Todo profesor sabe que, el alumno motivado se pone antes a la tarea, se concentra más en lo que hace, persiste más en la búsqueda de solución a los problemas con que se encuentra y dedica más tiempo y esfuerzo en general que aquel que carece de la motivación adecuada. La ausencia de ésta, constituye un problema en todos los niveles escolares, incluido el universitario. Por esta razón, es necesario asegurarse de que tienen la motivación suficiente a la hora de plantearles objetivos, retos y actividades encaminadas a facilitar su aprendizaje.

Formas de motivación:

Se reconocen dos formas de motivación: la intrínseca (de la que nos ocupamos) y la extrínseca:

Motivaciones intrínsecas:

Las formas creativas de aprendizaje poseen un poder motivador interior que hace innecesarias la aplicación y repetición de premios

y castigos. Si los profesores mantienen vivos los procesos creativos de sus alumnos y los guían con sensibilidad, se conseguirá una motivación y rendimiento elevados; de este modo, la fuerza motivadora de los modos creativos de aprendizaje puede explicarse basándose en la evidencia existente en favor de la importancia de las necesidades cognoscitivas y estéticas del hombre, ya que el impulso estético del hombre es casi tan imperioso como el cognoscitivo.

La vida humana carece de sentido sin la creatividad, porque, la creatividad provoca creatividad; alguien dijo que en cuantos más actos creativos participemos, tanto más vivimos, y todo lo que hace vivir intensamente a una persona, ha de facilitar el rendimiento creativo.

Así, Estebaranz (2000) expone que la actividad del aprendizaje tiene una estructura motivacional compleja:

- a) *Motivos de aprendizaje social*, que supone la identificación con los profesores o con otras personas; comunicación y cooperación con los compañeros; interrelaciones en el grupo e intergrupos; aprender como medio de ayudar y apoyar a otros; sentimiento del deber de aprender. Krapp (1999), ha encontrado una relación de dependencia entre el sentimiento de relación social y ambiente de aprendizaje y la secuencia de aprendizaje.
- b) *Motivos relacionados con el yo*, que consisten en el interés personal, el logro, el éxito, la valoración personal, posición o prestigio. En el estudio de Krapp también se encuentran relaciones de dependencia entre sentimiento de autonomía y competencia y el ambiente y la secuencia de aprendizaje.
- c) *Motivos cognitivos*, o actividad dirigida a la adquisición de conocimiento y la competencia social, percibiendo una relación muy estrecha entre la actividad de aprendizaje y la motivación para el aprendizaje, desarrollando estos motivos con la atención a la propuesta de objetivos por el propio estudiante, la reflexión sobre la realización de la tarea, y el análisis de las propias necesidades y exigencias del aprendizaje.

Sin embargo, también se pueden reconocer diferentes motivos en función del tipo de actividad cognitiva preferida para lograr conocimiento, ya sea teórico o empírico. Así, los motivos cognitivos están relacionados con la actividad y el tipo de actividad que se realiza para aprender así como con el tipo de esfuerzo que se invierte.

Además, se puede *potenciar la motivación* de diversas maneras:

- implicación personal en algo significativo;
- curiosidad y deseo de saber ante lo que sorprende, lo inacabado, la confusión, la complejidad, la falta de armonía, la desorganización, etc...
- Simplificación de la estructura o diagnóstico de una dificultad por medio de una síntesis de la información conocida, formando nuevas combinaciones o identificando fallos.

- Elaboración y divergencia, planteando nuevas alternativas.
- Posibilidad de juzgar, evaluar, contrastar y comprobar.
- Desechar las soluciones condenadas al fracaso, erróneas o no prometedoras.
- Elegir la solución más alagüeña, haciéndola atractiva y estéticamente agradable.
- Comunicar los resultados a otros.

Otras formas de potenciar la motivación:

- Dar oportunidad de emplear lo que aprenden como herramientas para discurrir y para la resolución de problemas.
- Facilitar la posibilidad de que puedan comunicar lo que aprenden.
- Mostrar más interés en lo que la resolución de problemas.
- Proponer tareas de aprendizaje que ofrezcan una dificultad adecuada al nivel de que se trate.
- Proporcionarles la ocasión de emplear sus mejores habilidades.
- Dar la oportunidad de aprender del modo que prefieran.
- Reconocer y recompensar las distintas clases de méritos.
- Proporcionar una finalidad y significado auténticos a las experiencias de aprendizaje. (Acosta Contreras 1998).

Hay algunos factores que influyen en la motivación con frecuencia:

- Reconocimiento de alguna capacidad no captada anteriormente.
 - Respeto a la necesidad que el niño tiene de trabajar solo.
 - Prescindir, durante el tiempo que sea necesario, del papel de censor para dar lugar a que se produzca una respuesta creativa.
 - Estimular al niño para que pueda avanzar en su ámbito de interés.
 - Permitir que el plan de estudios sea diferente para niños diferentes.
 - Dar forma concreta a las ideas creativas de los niños.
- Dar oportunidades de desarrollar la responsabilidad y contribuir al bienestar del grupo.
- Favorecer una participación intensa y alertar los proyectos personales.
 - Crear un clima relajado.
 - Mostrar entusiasmo por las ideas del alumno.
 - Apoyar al alumno frente a las presiones de los compañeros.
 - Emplear la fantasía como medio para establecer los contactos con la realidad.
 - Sacar partido de las aficiones, intereses y entusiasmos particulares.
 - Hacer exámenes estimulantes.

Por lo tanto, los resultados académicos del alumno también dependen de la motivación, ya que, si ésta es positiva, el trabajo se

realiza de una forma más placentera, lo cual produce un rendimiento mucho mayor; así, las razones personales que afectan al interés y dedicación al trabajo académico son las siguientes:

- 1-Deseo de dominio experiencia de competencia
- 2-Deseo de aprender algo útil.
- 3-Deseo de conseguir recompensa.
- 4-Necesidad individual de aceptación seguridad que da el aprobado
- 5-Necesidad autonomía personal.
- 6- Necesidad de preservar la autoestima.
- 7-Necesidad de control.

No cabe duda, por tanto, que la motivación facilita el aprendizaje, y que, además, dispone de un mecanismo que es preciso activar. Así, en la siguiente figura mostramos de forma esquemática cómo se puede producir motivación en el anterior del alumno:

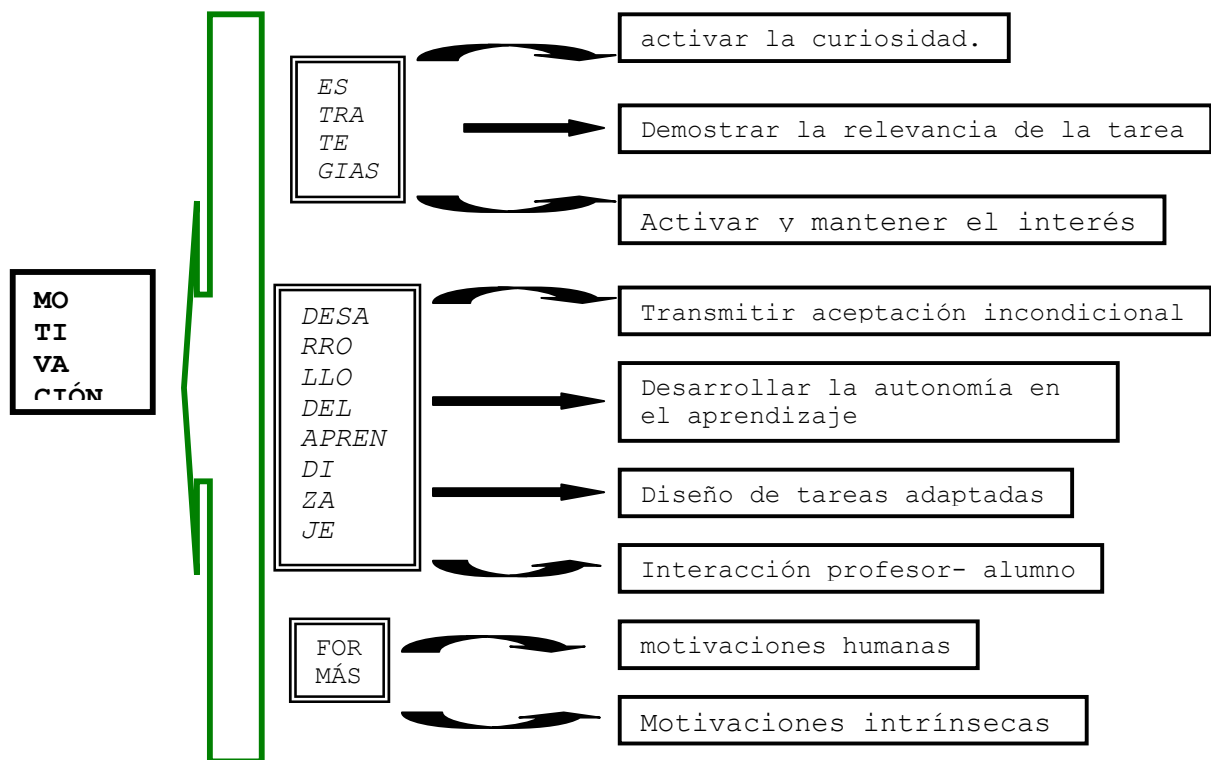


Figura 13: La motivación

Así, teniendo en cuenta el esquema, algunas consecuencias nos pueden servir de **pautas** en la acción didáctica (Acosta Contreras, 1998):

- 1.1-Para activar la curiosidad:
 - Presentar información nueva o sorprendente.
 - Plantear problemas e interrogantes.

1.2 Para demostrar la relevancia de la tarea:

- .Emplear situaciones que ilustren la relevancia de la tarea.
- .Indicar directamente la funcionalidad de la tarea.

1.3 Para activar y mantener el interés:

- .Vaciar y diversificar las tareas.
- .Activar los conocimientos previos.
- .Usar un discurso jerarquizado y cohesionado.
- .Usar ilustración y ejemplos.
- .Usar un contexto narrativo.
- .Sugerir metas parciales.
- .Orientar la atención al proceso de realización de la tarea.
- .Planificar de forma precisa de las actividades a realizar.

Por ello, al desarrollar las actividades de aprendizaje, deben tenerse en cuenta los siguientes **principios** (Acosta Contreras, 1998):

Para transmitir aceptación incondicional:

- .Permitir que los alumnos intervengan espontáneamente
- .Escuchar activamente, pidiendo aclaraciones si procede.
- .Hacer eco de las respuestas.
- .Asentir con la cabeza mientras el alumno o alumna hablan.
- .Señalar lo positivo de las respuestas aunque sean incompletas.
- .Pedir razones de las respuestas incorrectas.
- .No comparar a los alumnos.
- .Dedicar tiempo a cualquier alumno o alumna que demande ayuda.

Para que los alumnos se impliquen de forma autónoma en el aprendizaje:

- .Explicitar la funcionalidad de las actividades.
- .Dar oportunidades de opción.
- .Subrayar el progreso y el papel activo del alumno en el mismo.
- .Sugerir el establecimiento de metas propias.
- .Enseñar a preguntas como ¿puedo hacerlo ? y a buscar medios para superar las dificultades.
- .Señalar la importancia de pedir ayuda.
- .Señalar la importancia de pedir que le enseñan las cosas por sí solo.
- .Enseñar a preguntarse qué enseñan los errores.
- .Hacer que alumnos y alumnas se paren a sentir y disfrutar sus logros.

Para facilitar la experiencia de aprendizaje: diseño de tareas.

- .Crear la conciencia del problema.
- .Explicar los procedimientos o estrategias aprender.
- .Modelar el uso de los procesos de pensamiento, haciéndolos explícitos.
- .Moldear mediante indicaciones el uso preciso de procedimientos y estrategias.
- .Posibilitar e inducir la práctica independiente.
- .Señalar que nadie es tonto, que todo se puede aprender.

b) Recompensas:

- .Utilizar recompensas si el interés inicial es muy bajo.
- .Utilizar recompensas si el atractivo de la tarea requiere práctica.
- .Utilizar recompensas si para realizar la tarea se requiere cierta destreza.

c) Modelado de valores:

- .Mostrar que se afrontan las tareas buscando sobre todo aprender.
- .Mostrar que se valoran los errores como algo de lo que se puede aprender.
- .Mostrar que escuchar incluso al menos capaz es valioso: siempre se aprende algo.

Para facilitar la tarea de aprendizaje: interacción entre alumnos.

- .Proponer tareas que impliquen cooperación:
 - Sólo si la tarea es abierta, posibilitando el contraste de puntos de vista.
 - Prestando atención al tamaño del grupo.
 - Prestando atención a las características de los alumnos.
- .Proporcionar un guión que incluya objetivos y pautas básicas de organización.

Pero, no podemos completar la tarea si no establecemos las siguientes **Pautas para la evaluación del aprendizaje** (Keller, 1983; Tapia, 1997):

.Hacer explícitas la relevancia de los conocimientos y destrezas evaluados.

.Diseñar la tarea y el tipo de preguntas de modo que permitan ayudar a superar los errores.

.Hacer preguntas para que se caiga en la cuenta de que realmente se ha aprendido.

.Dar a conocer de antemano los criterios de calificación y procurar que sean lo más objetivos posible.

.Incluir tareas de dificultad variada para facilitar a todos un cierto éxito.

.Evitar en lo posible la comparación entre alumnos.

.Dar información a los alumnos sobre cómo superar los errores.

.El hecho de presentar a los alumnos información que sorprenda y plante interrogantes, plantear problemas que hagan pensar, señalar metas y objetivos específicos a conseguir con una tarea, situar ésta dentro de los objetivos globales a conseguir en la asignatura, anticipar mediante la presentación de esquemas el contenido a tratar y relacionarlo con lo ya visto o con lo que sabe el sujeto y hacer explícita la utilidad de la tarea, son estrategias docentes que activan la curiosidad.

También, durante el desarrollo de la clase son varias las características de la actividad docente que pueden tener un impacto motivacional, como la organización y claridad expositiva, clave para que los alumnos no se queden bloqueados por no entender, el tipo de vocabulario utilizado, el uso de imágenes y ejemplos para ilustrar y aclarar los contenidos más abstractos y difíciles de aprender, el estímulo a la participación y el hecho de relacionar los contenidos pertenecientes a los distintos temas. Si la clase se plantea de tal modo que se resuelven problemas o se hacen tareas, pasa a ser una clase práctica en la que se realizan planteamientos nuevos a los alumnos, por lo cual suelen constituir un reto que puede llevar al desarrollo de nuevas competencias. La preparación en grupo supone la posibilidad de contrastar puntos de vista, considerando que tienen también un carácter más informal que las clases llevadas directamente por el profesor, y en ellas, el trabajo de los alumnos puede ser valorado y criticado públicamente. Si a veces, el profesor manda trabajos prácticos fuera de la clase, éstos favorecerán el aprendizaje, por lo que cabe esperar que su propuesta sea percibida por los alumnos como positivamente motivadora.

Las formas creativas de la enseñanza pueden dar lugar a que los modelos evolutivos humanos sean reversibles; así, la conducta negativa puede transformarse en energía positiva y creativa; en general, en conducta constructiva, y esto se debe al clima receptivo y de desarrollo de la sensibilidad que proporciona el profesor en el aula.

2.2.7-El papel del aprendizaje.

Torrance y Myers (1986), mantienen que *el proceso de aprendizaje creativo* se define como una forma de captar o ser sensible a los problemas, deficiencias, lagunas de conocimiento, etc...; de reunir una información válida, de definir las dificultades o de identificar el elemento olvidado; de buscar soluciones, deshacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y reexaminar esas hipótesis modificándolas y volviéndolas a comprobar, perfeccionándolas y comprobando sus resultados. Esta definición describe un proceso humano natural en cuyas etapas están implicadas fuertes motivaciones. El sentimiento de algo incompleto, una falta de armonía o un problema determinado producen tensiones; cuando así sucede, el estudiante se encuentra incómodo porque necesita descargar su tensión, de tal modo que, si no sabe dar una contestación correcta, o si sus formas de respuesta son inadecuadas, tratará de hallar las posibles explicaciones, tanto en el archivo de su propia memoria como en otras fuentes, buscando a continuación otras soluciones alternativas que eviten los tópicos y las respuestas obvias, investigando, diagnosticando, manipulando, volviendo a ordenar, haciendo conjeturas y aproximaciones; así, la tensión permanece hasta que el estudiante es capaz de comunicar esos resultados. A todo este proceso se le llama de aprendizaje creativo porque implica una producción de información o desarrollo de habilidades nuevas, y en cierta medida originales para el individuo que aprende. Martínez López (2002), Consejera de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, mantiene que hoy día se requiere un saber más ordenado, ya que ha habido un cambio de valor y funcionalidad social del conocimiento, de tal modo que se requieren más

habilidades, más capacidad de creación, más flexibilidad, y transversalidad con el fin de atender a la diversidad y a las desigualdades; y este planteamiento lleva a una reorganización de la formación continua en la profesión docente.

Así, según Delval (1996), cuanto más conozcamos la naturaleza del niño sobre cómo aprende, se motiva y se desarrolla, mejor podremos educarlo y con mayor eficacia. La aventura educativa lleva consigo la búsqueda del saber y de la verdad en el mundo; también de la experiencia, de tal modo que sus dificultades suponen nuestras distintas resistencias ante el aprendizaje, sus peligros incluyen la adquisición de pocos conocimientos y el pensamiento de que disponemos de la verdad absoluta, sus pérdidas abarcan el conjunto de formas de comprensión y de experiencias incompatibles con las elegidas por nosotros, sus recompensas están constituida por todo un conjunto de placeres peculiares. Y al ir organizando sistemas, el niño va descubriendo que las acciones se pueden componer entre sí y que la aplicación entre dos acciones sucesivas da lugar a otra acción; que existen acciones inversas o recíprocas. Con este planteamiento puede decirse que hay una estructura común en las operaciones que se realizan en el terreno musical concreto: es la forma musical que envuelve todas las características armónicas, rítmicas, melódicas, dinámicas, agógicas, etc...

Por tanto, mediante la aplicación de los esquemas vamos extrayendo las propiedades de los objetos y los vamos categorizando en colores, formas, rítmica, etc., haciendo que crezca la capacidad de abstracción del alumno, de tal modo que, las propiedades las ponemos nosotros a través de nuestra actividad de exploración, aunque hay una parte que inmediatamente tenemos que atribuir al objeto, ya que, nuestros órganos sensoriales determinan esta categorización; y en esta abstracción reflexiva no nos interesan las propiedades de los objetos, sino lo que hacemos con ellos, cómo buscamos las relaciones y los ordenamos para conseguir una finalidad; de este modo, lo que formamos respecto a los objetos son, en definitiva, esquemas de nuestras propias acciones: hemos extraído estas propiedades de nuestras acciones y las hemos interiorizado, siendo capaces de hacer operaciones con clases o con relaciones.

Poco a poco, el caleidoscopio de las cualidades y defectos que nos hacen únicos va configurando la *personalidad* (Varela, 1999). La personalidad es como un prisma de múltiples caras que comienza a formarse desde muy pronto y va estabilizándose paulatinamente, haciendo que nuestra conducta sea estable y consistente. Existen varios prototipos de personalidad, pero ninguno se da en estado puro en la realidad: extravertido-introvertido; inflexible-abierto; concienzudo-informal; estable-inestable; altruista-egoísta. Al respecto hay que considerar que el paso del tiempo no garantiza el equilibrio de la personalidad, ya que las circunstancias de la vida la van esculpiendo, y puede sufrir trastornos. Máslow (1998), mantenía que las principales motivaciones de la personalidad proceden de la capacidad de cada persona para el desarrollo de su potencial humano. Si las personas satisfacen sus necesidades alcanzarán el máximo nivel de autoestima y autorrealización. Existen dos grandes factores para evaluar el carácter de una persona: estabilidad-inestabilidad, intraversión-extraversión; pero, una personalidad sana puede ser

predecible, y se comporta casi siempre igual, aunque sea susceptible de manifestar cambios. En cada persona se da un potencial de crecimiento personal que nos permite ser como deseamos, de este modo, las ideas de autoestima y autorrealización tienen mucho que ver con ello, ya que, las personas creativas desarrollan en su infancia patrones de aprendizaje más abiertos y flexibles, y para desarrollar esa creatividad musical, el pedagogo debe partir de la personalidad del alumno y tratarla adecuadamente con el fin de que sea capaz de exteriorizar sus emociones y expresarlas musicalmente. Por tanto, personalidad y aprendizaje son conceptos que están estrechamente unidos. Otras investigaciones demuestran que la propia determinación del individuo influye más en los procesos de aprendizaje que las cualidades innatas, las recompensas o los castigos. *Científicos alemanes han descubierto que los músicos profesionales con una perfecta ejecución técnica de sus instrumentos tienen una pequeña estructura en el hemisferio izquierdo del cerebro, el plano temporal, de un tamaño superior al de la mayoría de los individuos.*

Yung (2002) explica que la Música puede contribuir a nuestro conocimiento de fenómenos no musicales, además de proporcionarnos conocimientos acerca de las emociones, de la experiencia humana o de otros aspectos del mundo. Para ello se basa en la demostración de que, en las artes, es de vital importancia la representación interpretativa (que representa un objeto) y la representación afectiva (que pone a los receptores en situación de conocer algo acerca de algún objeto).

Según Bandura (1987), existen limitaciones fisiológicas de las estructuras sensitivo-motoras y corticales que posee el organismo de forma innata; así, si carece de receptores apropiados no podrá recibir determinadas influencias de tipo sensorial ni aprender repertorios de conducta que excedan sus capacidades físicas; para él *la música está basada sobre relaciones matemáticas que el artista puede combinar y modificar, constituyendo un conjunto de elementos relacionados, de una parte, por leyes matemáticas, y de otra, por la correspondencia profunda que les liga a las pasiones y a los diversos estados internos del espíritu. Para él es importante nacer con genio y tener perseverancia en el trabajo sin desaliento hasta dominar el arte.*

Estas nuevas vías de investigación han descubierto que las imágenes mentales favorecen el aprendizaje, ya que, palabras e imágenes se asimilan con el hemisferio izquierdo y derecho del cerebro respectivamente multiplicando el poder intelectual, especialmente cuando uno crea sus propias imágenes; por tanto, cuantos más sentidos se involucran a la hora de aprender, el cerebro codifica mejor la información que si lo hace sólo con palabras. Así, el hemisferio izquierdo procesa la información visual y el izquierdo la verbal, y la capacidad para recoger imágenes es mayor que la de retener palabras, consiguiendo que la memoria sensorial perciba los estímulos, los seleccione y pase la información interesante a la memoria a corto plazo. Pero, la única manera de no olvidar es repetir la información una y otra vez hasta que pasa a la memoria a largo plazo.

Valor de la toma de conciencia:

La historia de los inventos, de los descubrimientos científicos, del Arte, de la Música y de la Literatura nos dice que un agudo estado de toma de conciencia es el desencadenante de todos los actos creativos. Un examen atento de todos los descubrimientos nos mostraría que, aunque la casualidad haya podido jugar su parte, existe también una intensa toma de conciencia del problema y de sus posibles soluciones. Así, cuando se produjeron las soluciones fortuitas, estas personas creativas supieron reconocerla y continuaron hasta tomar las acciones necesarias encaminadas a probarlas, elaborarlas y comunicar la solución.

El consciente nivel lógico, método tradicional de conseguir conocimientos y experiencia está constituido por nuevas combinaciones o reorganizaciones de la información para producir soluciones.

El preconscious, nivel prelógico, apoya, en gran medida, habilidades exigidas en el aprendizaje y la enseñanza creativos; incluso, a veces, los procesos evolutivos actúan a nivel preconscious y se manifiestan en estados corporales.

En cuanto al *subconscious nivel irracional*, se sabe que para producir ideas, los componentes emocionales e irracionales de la personalidad son más importantes que los aspectos intelectuales y racionales, por tanto, la preocupación debería basarse en el reconocimiento y liberación de los bloqueos emocionales de aprendizaje, la eliminación del miedo y la ansiedad, etc., siendo para ello necesario la superación del miedo.

Juan Ramón Jiménez (1935) dijo que la creatividad es la espontaneidad de un espíritu cultivado, y sin darse cuenta, estableció una relación entre la cultura del hombre creativo y los resultados de la actividad creadora, al tiempo que indicaba una relación directa entre el nivel cultural alcanzado y la capacidad creativa, de tal suerte que existiría un difuso umbral de la cultura que haría fluir la creatividad en forma libre, fácil, espontánea (en este caso, al referirnos a la cultura lo hacemos en la dimensión del cultivo). *Por tanto, el hombre culto es el que ha logrado una sensibilidad especial para relacionarse con las personas, el entorno y las cosas, pero no a fuerza de una fría información y datos aislados, sino como producto de un proceso lento, trabajoso e integral que lo ha convertido en amigo del conocimiento, las letras, la ciencia, el arte, y demás manifestaciones del espíritu; así, su cultura le permite entender globalmente el mundo en el que vive, aplicando su conocimiento en situaciones prácticas y proyectando en sus conductas relacionales un cierto refinamiento peculiar que lo sitúa en las antípodas de la rudeza.*

Aprendizaje por observación: Según Bandura (1986), la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado, porque observando a los demás formamos las reglas de conducta y esta información codificada sirve de guía futura para la acción. A lo largo del tiempo, el modelado se ha venido reconociendo como uno de los medios más poderosos de transmisión de valores, actitudes y patrones de pensamiento y conducta.

Mediante la observación de la conducta de los demás, los observadores pueden adquirir nuevos patrones de conducta; y los efectos del modelado sobre la autolimitación de la conducta dependen de la información que aporten sobre la factibilidad y las consecuencias probables de los cursos de acción modelados. Así, los actos de los demás también pueden servir de inductores sociales de conductas previamente aprendidas por el observador pero no practicadas por falta de inductores; por eso, la conducta de los modelos actúa como inductora de comportamientos similares y a la vez dirige atención del observador hacia objetos o entornos preferidos por estos, porque las interacciones sociales habitualmente implican la expresión de emociones. Al respecto dicen Vare y otros (1993) que es importante crear en la familia una atmósfera que esté directamente relacionada con los estudios, de tal modo que se contribuya a una crítica constructiva. Belenky (1986) describe el aspecto de la conexión de relaciones manteniendo que existe una empatía entre las capacidades de las distintas personas, de cariño, de experiencias, de comprensión de otros asuntos o condiciones personales; incluso, a veces, se produce una empatía de comprensión de tipo emocional-sensitiva, siendo otro importante aspecto la conexión entre los padres y profesores enfocada al estímulo de los hijos hacia los conocimientos científicos. Vygotsky (1978) dice que la única relación de aprendizaje existente entre los profesores es la de estructuras socioculturales donde aparecen aspectos interdependientes dentro de un mismo sistema; y, a pesar de todo, existen diferencias individuales entre etnias, educación, etc..

En consecuencia la influencia del modelado puede actuar como instructora, inhibidora, desinhibidora y facilitadora, incrementando los estímulos y activando las emociones.

Pero la aportación de Bandura (1986) llega más lejos:

Multiproceso de aprendizaje por observación: Mediante los procesos de retención, las experiencias transitorias son convertidas por la memoria en conceptos simbólicos que sirven de modelos internos para la emisión de respuestas y de criterios para la corrección de las mismas. Los procesos de producción regulan la organización de sus habilidades componentes en nuevos patrones de respuesta, y los procesos de motivación determinan que las competencias adquiridas por observación se pongan o no en práctica.

Procesos de atención:

-Para que se produzca el aprendizaje por observación es necesario atender y percibir de forma precisa los aspectos relevantes de las actividades modeladas. Estos procesos determinan lo que es observado por el individuo de forma selectiva ya que la atención selectiva es una de las subfunciones del aprendizaje por observación.

-La rapidez y el nivel de aprendizaje por observación resultarán afectados por la sapiencia, discriminabilidad y complejidad de las actividades modeladas. Así, los actos sencillos se aprenderán con rapidez mediante observación.

-El proceso de atención no consiste sólo en absorber aquella información que impresiona al sujeto observador, sino que incluye la exploración del entorno y la construcción partiendo de los acontecimientos modelados; por eso, cuanto mayores son las

habilidades cognitivas y los conocimientos previos, más sutil será la percepción del observador.

La atención hacia determinados modelos no sólo está determinada por el valor funcional de su conducta sino también por el grado de atractivo que posean. Los modelos que resultan interesantes son los que se tienden a imitar, mientras que aquellos que carecen de atractivo son ignorados o rechazados. El aprendizaje por observación, por tanto, se ve retrasado muchas veces por los déficit de atención que se producen como consecuencia de habilidades cognitivas deficientes, de un aprendizaje previo imperfecto, preocupaciones que producen distracciones, o de incentivos insuficientes.

Procesos de retención: El individuo transforma lo que observa en símbolos concisos que captan los rasgos y estructuras esenciales de las actividades modeladas. Estas transformaciones simbólicas favorecen el aprendizaje por observación y la retención porque permiten condensar gran cantidad de información en una forma que resulta fácil de recordar; por eso, se dice que las representaciones de imágenes son abstracciones de los acontecimientos, no meros retratos mentales de observaciones pasadas.

El segundo sistema de representación comprende la codificación de los acontecimientos modelados de forma verbal-conceptual. La mayoría de los procesos que regulan la conducta son básicamente conceptuales más que figurativos, y aunque los símbolos verbales juegan un papel más importante en el conocimiento adquirido mediante modelado, muchas veces resulta difícil separar las formas de representación; así, las actividades representativas suelen comprender en mayor o menor grado ambos sistemas.

Procesos de producción: consisten en la conversión de las concepciones simbólicas en acciones adecuadas, ya que, antes de ser ejecutada, la conducta es organizada principalmente mediante mecanismos integradores centrales, y al observar la ejecución modelada, el individuo forma una idea de la combinación necesaria entre los actos componentes, así como de cual ha de ser su secuencia temporal para originar nuevas formas de conducta, ya que ésta está formada por la combinación de respuestas componentes para dar lugar a nuevos patrones que, a su vez, pueden representar habilidades complejas. En la fase inicial de la realización de la conducta, las respuestas son seleccionadas y organizadas a nivel cognitivo, y la concepción de los actos derivada de los ejemplos observados permitiendo al sujeto producir, desde el principio, una somera aproximación a la actividad.

A veces, el aprendizaje por observación no es suficiente para conseguir la ejecución correcta, pero, cuidando las actividades modeladas, éstas son observadas brevemente y esporádicamente adquiriendo un esbozo fragmentario de las mismas; así, la emisión de la conducta es imperfecta porque la concepción interna que sirve de guía es inadecuada. Pero la rapidez y el nivel de aprendizaje por observación dependerán, en la etapa de producción de respuestas, de que dispongan de las habilidades componentes necesarias, ya que, las reproducciones precisas se adquieren mediante adaptaciones correctoras de los esfuerzos preliminares, en base a la retroalimentación informativa de la respuesta.

Procesos de motivación: La teoría cognitiva social distingue entre adquisición y ejecución. Las personas pueden llegar a adquirir y a retener las capacidades necesarias para ejecutar adecuadamente las actividades modeladas, pero no desarrollarlas nunca o en contadas ocasiones. La conducta modelada que comporta resultados valiosos para el individuo tiene mayor probabilidad de manifestarse que aquella cuyos efectos sean negativos o carezca de gratificación; así, los incentivos externos influyen selectivamente sobre la ejecución de las conductas. Y un problema habitual del aprendizaje es que los individuos no pueden observar su propia conducta.

Análisis evolutivo del aprendizaje por observación: es más conveniente medir el nivel de habilidades requeridas que suponer su presencia a partir de la edad del individuo, pero también se puede medir la destreza en el aprendizaje por observación utilizando niños cuyas habilidades de actuación han sido incrementadas a distintos niveles durante un determinado periodo de tiempo. Los niños presentan limitaciones en la observación, una de estas es la distracción, porque les resulta difícil atender a la vez a múltiples señales informativas, distinguir los aspectos importantes de los irrelevantes, y mantener centrada su atención en los acontecimientos presentes durante el tiempo necesario para adquirir la información que se precisa. A medida que aumenta su experiencia, mejoran también las habilidades de atención de los niños, y aprenden a valorar los diversos aspectos de los acontecimientos complejos así como a prestar su atención de forma selectiva a los factores más relevantes para conseguir el dominio de las situaciones y exactitud predictivas e ignorar los que carecen de importancia; mejora su capacidad para mantener su atención en las actividades que están aprendiendo, aún en presencia de elementos que sean causa de distracción.

Diversos investigadores han llegado a la conclusión de que los niños prestan más atención e imitan con mayor frecuencia cuando las acciones modeladas van acompañadas de objetos y sonidos que cuando son modeladas en silencio y sin la presencia de objetos que llamen su atención. Y para desarrollar habilidades de memoria, los niños tienen que aprender a transformar la información modelada en forma simbólica, así como a organizarlas formando estructuras que resulten fáciles de recordar, y a utilizar la práctica para facilitar la retención de actividades fáciles de olvidar.

En la teoría evolutiva de Piaget (1951), la representación simbólica ocupa un lugar destacado cuando el niño pasa de un nivel de funcionamiento sensorio-motor a un nivel de representación. Así, la formación de esquemas está determinada por la maduración y por las experiencias moderadamente incongruentes con las estructuras mentales existentes. La teoría social y la de Piaget coinciden en que ambas subrayan la importancia del aprendizaje sensorio-motriz y conceptual-motor; y los niños pequeños han de desarrollar las competencias cognitivas que les permitan comprender y simbolizar las actividades observadas, así como convertir los pensamientos en actos organizados. Y esa transformación de los signos en acciones implica aprender a organizar las secuencias de actos, a observar y comprobar las actuaciones con un modelo simbólico corrigiendo las imitaciones erróneas. Por tanto, los procesos motivacionales comprenden la representación cognitiva de los resultados y el desarrollo de incentivos poderosos que favorezcan la absorción automantenida en las

actividades. De este modo, podemos llegar a establecer otros procesos.

Modelado creativo: la creatividad constituye una de las formas más elevadas de la expresión humana. El modelado puede proporcionar los instrumentos cognitivos y conductuales necesarios para la innovación. En la mayoría de intentos creativos, los conocimientos y habilidades necesarias se aprenden a partir de la observación y de la práctica mediante determinada forma de aprendizaje, ya que continúan aprendiendo de aquellos que pueden añadir nuevas dimensiones a su trabajo creador. Además, el modelado puede favorecer directamente la aparición de nuevos géneros dentro de cada arte, al proporcionar los ingredientes necesarios para la síntesis innovadora y al cultivar la originalidad.

Los procesos de enseñanza aprendizaje en el Aula es necesario apoyarles en un conocimiento teórico práctico de las diferentes disciplinas científicas; todo ello implica la utilización en el Aula de *Métodos activos*, estimuladores del proceso que deben llevar a cabo todos los profesores implicados en la Reforma, como:

- Aprendizaje significativo y por descubrimiento.
- Estrategias metodológicas centradas en vivencias.
- Investigación en el Aula.
- Interdisciplinariedad y globalización.
- Personalización.

Tres fases pueden diferenciarse en todo proceso de aprendizaje:

-De adquisición, extendiéndose desde la recepción física hasta decodificación y comprensión significativa.

-De Organización y retención que incluye fenómenos de extinción, olvido, estructuración, combinación.

-De utilización que comprende los fenómenos de evocación, transferencia, creación, solución de problemas...

Pero esto implica *estrategias metodológicas diferentes:*

- Centradas en vivencias.
- Metodología Creativa.
- Metodología globalizada interdisciplinar.
- Investigación en el Aula (Gervilla Castillo, 1992).

Los innovadores consiguen creaciones novedosas incorporando nuevos elementos a las formas habituales. Una vez realizadas las experiencias con las nuevas formas crean posteriores cambios evolutivos. *Así, desviaciones parciales de lo tradicional pueden generar un nuevo campo direccional, de tal modo que las progresiones en las carreras artísticas y musicales son un ejemplo:* en un principio Beethoven adoptó las formas clásicas de Haydn y Mozart, aunque con mayor expresividad emotiva, lo cual prefiguró la dirección de su evolución artística.

En base a esta exposición, podemos realizar un mapa que sintetice los factores más significativos del aprendizaje:

Senti-
mient
o de lo
incom
-pleto

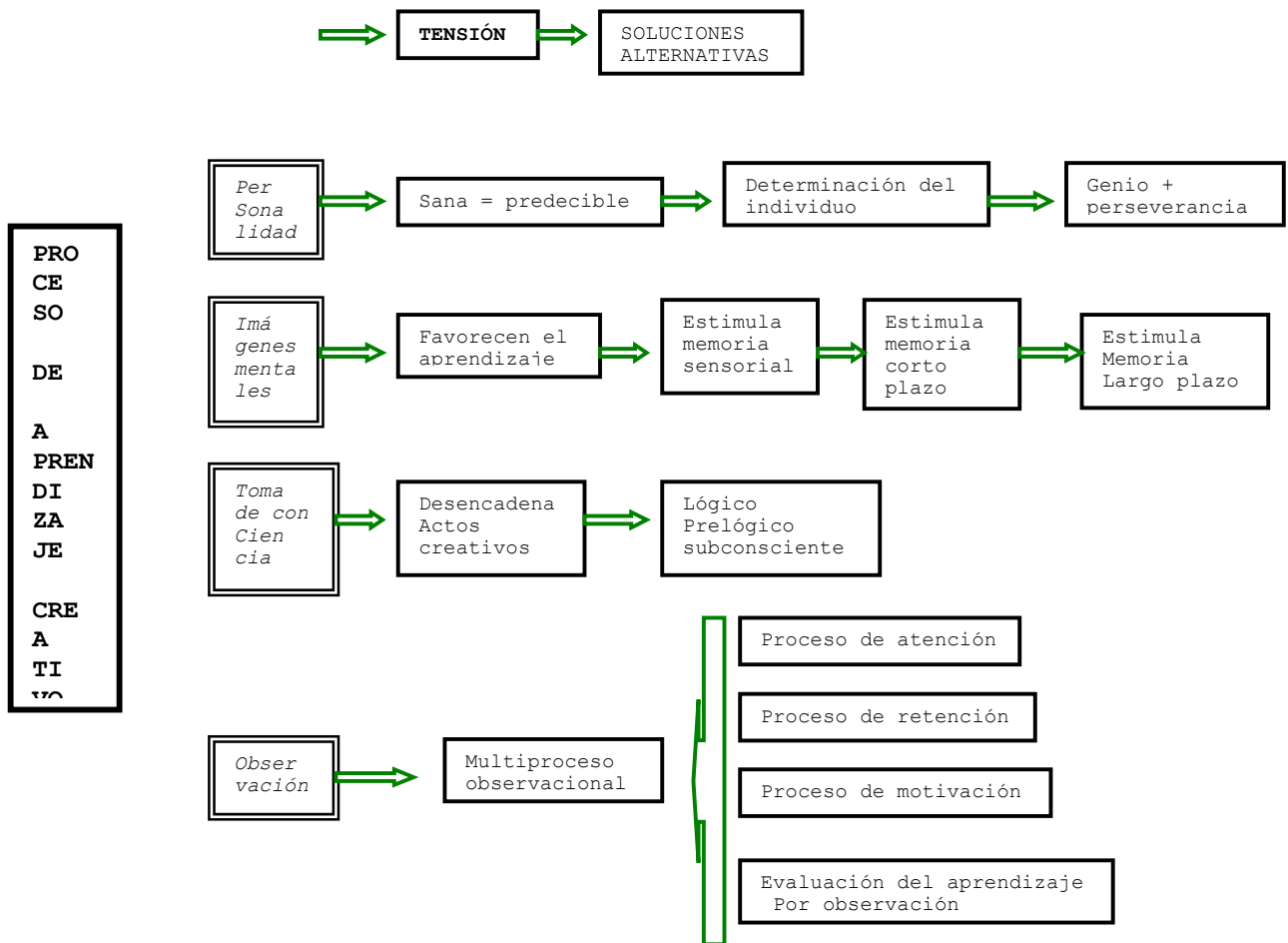


Figura 14: El proceso de aprendizaje creativo.

Por tanto, es importante crear un buen modelo de aprendizaje basado en la creatividad, pero para ello, es fundamental apoyar con un tipo de enseñanza adecuado.

2.2.8-El papel de la enseñanza:

Estebaranz (2000), mantiene que existen distintas formas de ver el aprendizaje, pero hay que considerar que la enseñanza y el curriculum son dos fuerzas poderosas para ayudar al desarrollo personal y social; Fox (1925) revisa la psicología del desarrollo y analiza cómo el estudio sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños, centró tanto la atención de los psicólogos que debido a eso, hoy se pone más énfasis en el poder de la enseñanza para provocar el aprendizaje y el desarrollo. Así, entendiendo el desarrollo como el cambio que se produce por la fuerza del crecimiento biológico, y el aprendizaje como el cambio duradero en el conocimiento de las destrezas, que resulta de la experiencia y que puede producirse a corto y a largo plazo, ya tenemos el elemento de enlace entre aprendizaje y desarrollo: el cambio en la manera de pensar y de actuar que se debe a factores internos y a la relación del hombre con el medio que supone la experiencia. Denzin (1996) establece una

serie de cuestiones básicas para plantearse la existencia de diferentes inteligencias: a) diferentes habilidades cognitivas, b) capacidad de interrelación entre las habilidades. En sus conclusiones, después de seguir a Stemberg y Gardner principalmente, afirma que, midiendo la representación y composición de las habilidades subjetivas con sus efectos parciales, se puede ver el papel de las habilidades generales; además se aprecia si es necesaria la aplicación de los test en orden a la estimación general de la dimensión específica de las habilidades; después, midiendo las habilidades mentales generales se llegan a identificar las habilidades específicas. Por fin, los test psicométricos también sirven para definir habilidades, factores individuales de identificación de las mismas, y el cúmulo de habilidades que concentra un individuo.

Los seres humanos aprendemos constantemente, a veces de la propia realidad, pero hay procesos de aprendizaje demasiado complejos si no se organizan contextos específicos en los que se enseñe lo que se debe aprender (Gardner 2000). Y es esta organización de contextos específicos de aprendizaje, que resuelve el problema de los aprendizajes complejos, la que a su vez desaprovecha la capacidad natural de aprender y crea una gran distancia entre los aprendizajes naturales y los específicamente planificados (Estebaranz, 2000). El contexto actual de la educación ofrece un potencial variado de riqueza de adecuación a las necesidades individuales que jamás se ha dado en la Historia de la Educación y la Formación; de este modo, el profesor se convierte en consejero y guía de la voluntad del alumno, porque las nuevas relaciones entre enseñante y aprendiz son autónomas y producen una interacción entre ambos (Albero, 2001)

Gardner (2000) señala como diferencia fundamental entre la escuela y los marcos educativos informales que dichas instituciones transmiten material de aprendizaje en un contexto que suele ser ajeno a aquel en el que ese material acabará aplicándose, porque de alguna manera, la escuela siempre es un marco descontextualizado. Pero también es posible que en situaciones informales se adquiera conocimiento abstracto; al respecto, Neal y Hesketh (1997) definen el aprendizaje implícito como la adquisición de conocimiento abstracto que ocurre fuera de la conciencia, o al margen del control intencional. Estebaranz (2000) define la enseñanza como un Arte que usa el conocimiento, que supone dirigir y orientar la experiencia de los aprendices en determinados ambientes, con la intención deliberada de promover su aprendizaje; y ello supone tener objetivos y controlar si se da ese aprendizaje pretendido. Así, la educación toma una forma planificada y deliberada, en la que lo fundamental es que se van introduciendo conceptos o nuevas formas de mirar las cosas, y además abarca formas de intervención orientadas a lograr un cambio en los comportamientos o a enseñar formas de tratar más efectivamente con los problemas del ambiente (Jackson y Tap, 1998). Poco a poco se van añadiendo ingredientes para establecer un marco adecuado en la enseñanza; Martínez López (2002) cree necesario, al respecto, una adaptación de los centros educativos, de tal modo que sean cada vez más abiertos y respondan a las necesidades del entorno en el que están inmersos, por lo que se hace necesario profundizar en la democracia participativa del sistema escolar que promueva la formación de personas capaces de consolidar una sociedad fuerte en valores cívicos.

Un modelo de enseñanza para el cambio ha de ser holístico en sus metas, integrador en sus planteamientos, adaptativo a contextos y sujetos, polivalente en las estrategias y evaluación, porque educar es un acto creativo, constructivo, transformador.

Estebaranz (2000) distingue entre:

- a) *La enseñanza como entrenamiento de habilidades:* Se supone que la enseñanza debe facilitar la integración del hombre en la sociedad con la capacitación para el trabajo; por eso, la *formación de capacidades* es su principal objetivo; en ellas se aplica el conocimiento, pero se desgaja de él como dos tipos de producción distintas: la del conocimiento y la de las acciones útiles; y la utilidad de su tarea vendrá dada por el desarrollo de capacidades instrumentales y formales. Y a estos fines se refiere el dominio de destrezas instrumentales, pero también las de alto nivel como solución de problemas, planificación, reflexión, revisión, evaluación y comprensión. Así, desde este enfoque se define *la enseñanza como un proceso instructivo, que abarca las acciones del profesor-enseñanza y las acciones del alumno-aprendizaje, en un doble proceso.* En la formación de instrumentistas musicales ha tenido gran aplicación este enfoque. Pero, de hecho, el entrenamiento en las habilidades necesarias para interpretar un texto musical a través de un instrumento, es una de las necesidades formativas.
- b) *El constructivismo:* En los estudios psicológicos de las últimas décadas no hay una distinción clara entre pensamiento y aprendizaje, porque conciben que el proceso mental está motivado por la necesidad de dar sentido a la experiencia (Nuttall, 1977). Pero, las investigaciones sobre el desarrollo van a dar más importancia al sujeto que aprende, a sus estructuras y su actividad mental durante el aprendizaje. Así, la teoría de la equilibración de Piaget (1933,1961) supone el papel constructivo de la mente en el proceso de conocimiento del mundo y del cambio en el conocimiento, ya que el mundo carece de significados propios y somos las personas las que proyectamos significados sobre él. Estebaranz (2000), añade que dar significado a la experiencia implica integrar la nueva experiencia con el conocimiento establecido y con las estructuras de conocimiento existentes a partir de lo cual resulta un nuevo conocimiento o una nueva estructura de conocimiento. Ello supone la interacción con materiales y problemas a partir de los cuales el alumno construye los conceptos (Duckworth, 1988). Pero esta construcción tiene lugar mediante el doble proceso de asimilación y acomodación impulsada por el conflicto cognitivo.

Partiendo del modelo de Brown (1995) que considera el aprendizaje como reestructuración de esquemas, se entiende que el principal objetivo de la enseñanza hoy no es formar mentes enciclopédicas ni superespecialistas, sino *personas capaces de pensar y resolver problemas, expertos.* Pero formar un pensamiento experto exige que los alumnos deben dominar conocimientos provenientes muchas veces de diversas disciplinas, aunque relacionados; por eso, deben poseer destrezas nuevas y tomar decisiones en entornos complejos (Nó y Ortega, 1998). En la historia de la psicología materias como el

aprendizaje y la solución de problemas se han definido como procesos que funcionan en la mente de cada individuo (Mercer, 1997).

Spiro y Col (1991) desarrollan la teoría de la flexibilidad cognitiva, que posee varios elementos en común con el constructivismo individual. Estebaranz (2000) mantiene al respecto que los aspectos comunes de estos autores con las teorías de Piaget son la interacción individual con materiales, la solución de problemas como medio de aprendizaje, y la actividad controlada por los propios esquemas de pensamiento y acción, aunque incorpora algunos elementos derivados del enfoque de procesamiento de información así como del aprendizaje constructivo a través de la solución de problemas de Bruner (1963), y del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983). Por otra parte, el aprendizaje de dominios de conocimiento complejos requiere habilidades para representar un conocimiento desde diferentes perspectivas; así, el conocimiento no tiene una única representación o interpretación sino que tiene diferentes representaciones, de tal forma que su comprensión es mayor. Por tanto, el tratamiento de un tema complejo no puede limitarse a una sola dirección porque entonces se generará un sistema relativamente cerrado, con muy poca flexibilidad y con muchas posibilidades de generar soluciones erróneas, afectando negativamente al potencial de transferencia de dichos conocimientos.

Mercer (1987), dice al respecto que si bien existe un conjunto de formas de guiar la construcción del conocimiento; las pautas de comunicación en cualquier aula no están definidas simplemente por el estilo personal de enseñanza del profesor; sin embargo, los profesores no deben ser esclavos de los convencionalismos, y pueden pasar a ser críticamente conscientes de la forma de utilización del lenguaje, ya sea fruto de una tradición cultural o de su estilo personal.

Por otro lado, la teoría de Vygotsky (1934), deja espacio para los profesores y los alumnos, invitando a ejercitar la teoría del conocimiento como una realización conjunta, y proporcionando además una teoría del pensamiento y del lenguaje. Bruner (1976), ha estudiado el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje a través de la observación de la interacción de los niños pequeños con sus madres, utilizando el concepto de "andamiaje" para definir la forma que tienen las personas para implicarse profunda y productivamente en el aprendizaje de otras personas: "andamiaje es el paso que se da para reducir los grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el niño se pueda concentrar en la difícil habilidad que está adquiriendo". Se trata de que el alumno realice una tarea guiada; después los padres van reduciendo el apoyo para que el niño se implique más activamente en la actividad; también el profesor participa a través del diálogo, de un modo activo y sensible, hasta que el alumno sea capaz de encauzar solo y sistemáticamente el proceso de aprendizaje.

Todo este entramado se resume en el postulado de Nó y Ortega (1998):

-El sujeto necesita de diferentes representaciones e interpretaciones para que se produzcan aprendizajes complejos.

-Los sujetos que reciben conocimientos desde la flexibilidad cognitiva son capaces de solucionar problemas como respuesta adaptativa a los cambios que se producen en una determinada situación.
-La repetición de la información en los diferentes contextos ayuda a mejorar la transferencia de los conocimientos.
-El uso de múltiples perspectivas en los programas educativos es un ejemplo de una de las recomendaciones más importantes de la teoría de la flexibilidad cognitiva.
-La tendencia a la simplificación excesiva de la complejidad del mundo real puede causar una mala estructuración de los aprendizajes.
-Entidades muy complejas del conocimiento a veces se tratan como entidades simples fuera del contexto real en el que se producen.
-Sólo puede haber aprendizaje si las actividades están situadas en el mundo real, y estas no deben ser simplificadas.
-La utilización de minicasos o pequeños segmentos de información es una estrategia que proporciona mayor rapidez en la adquisición de la experiencia y hace manipulable, por parte del alumno, la complejidad, facilitando así la reestructuración de los conocimientos.

c-*Pero en la construcción del conocimiento juega un gran papel el lenguaje, cuya función ha sido enfatizada en la concepción sociocultural de la enseñanza. Vygotsky (1977) dice que el lenguaje interiorizado (se opera con relaciones inherentes y signos interiorizados) puede estar muy cerca, en lo formal, del lenguaje externo o aún ser exactamente igual, cuando sirve como preparación para el lenguaje externo. No existe una división tajante entre el comportamiento interno y el externo, y se influyen mutuamente". Por lo tanto, representa el pensamiento y el lenguaje como dos signos en intersección; en sus partes superpuestas se sitúa el pensamiento verbal; además existe un pensamiento no verbal y un lenguaje no intelectual que sólo son indirectamente afectados por los procesos de pensamiento verbal.*

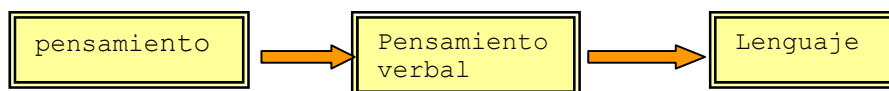


Figura 15: Pensamiento y lenguaje. (Vygotsky, 1977)

Estebaranz (2000) explica que las estructuras básicas del lenguaje en el alumno, se convierten en estructuras básicas del pensamiento; y el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje como herramienta lingüística del pensamiento añadido a la experiencia sociocultural del niño. Además, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos, y el crecimiento intelectual del niño, del dominio de los medios sociales de pensamiento. Pero, a los conceptos científicos se llega a través de la instrucción, siguiendo el proceso inverso de lo abstracto a lo concreto; y los conceptos científicos son la vía a través de la cual

se produce en la mente la conciencia reflexiva, que posteriormente se transfiere a los conceptos espontáneos.

En cuanto al *enfoque cultural*, Estebaranz dice que en la visión artística de la enseñanza, se incorpora el concepto de las Bellas Artes, como creación valiosa en un contexto cultural que implica varias formas de implicación del artista. Harris (1995), define metafóricamente las prácticas pedagógicas según la estética de Greenfield: "visión (percepción penetrante), apreciación, juicio y compromiso" (Eisner, 1998). Son varias fases de un proceso en el que un lector, observador, aprendiz, llega a conseguir la comprensión de cómo vivir. Se trata de la dimensión moral del arte de la enseñanza. Pero, en educación, siguiendo esta metáfora, no hay un solo artista, sino que hay distintos actores. Y quién produce la obra, la comprensión de cómo vivir, es uno mismo.

Eisner (1985, 1987) ha hecho una exploración; explora el discurso de las artes para ayudar a los lectores a clarificar las ideas y a comprender mejor cuál es el tipo de calidad de la experiencia que se puede llamar formativa. En esta experiencia, tanto si es de enseñanza como de innovación, la dimensión irracional cobra valor, así como lo cultural y universal. El trabajo artístico crea la paradoja de revelar lo que es universal, examinando lo que es particular.

De igual modo podemos considerar que la imaginación es fundamental en el Arte, como la realidad en la enseñanza, explorando las dimensiones de la consciencia, la razón y preferencia, que concluye en dos significados: el del que lo ejecuta o realiza y el del que lo percibe, siempre construyendo sobre los valores.

Teniendo en cuenta estos tres enfoques consideramos que el papel de la enseñanza es múltiple y debe cubrir diversos objetivos sea cual sea el ámbito cultural en el que se llevan a cabo procesos formales de enseñanza- aprendizaje, tanto si son generales como si se trata de procesos formativos específicos, como en nuestro caso. ¿Hacia dónde debe dirigirse la enseñanza? o ¿cuáles son sus metas más valiosas es nuestro interrogante, por eso, siguiendo a Estebaranz (2000), el diseño didáctico debe orientarse a los siguientes objetivos:

a- Enseñar para comprender: El primer objetivo de la enseñanza es enseñar para la comprensión (Elliot, 1990). Estebaranz (2000) mantiene que, en la visión constructivista, comprender algo depende de la información que se tenga sobre ello, pero, esa información, hace falta relacionarla con otra y aplicarla en casos particulares. La comprensión supone que el conocimiento puede ser transformado, aplicado en otros contextos y usado en varias formas, tales como hacer predicciones, intentar explicaciones o hacer conexiones entre una cosa y otras. Así, las ideas que surgen de cada experiencia de aprendizaje ayudan a encontrar nuevas ideas que posteriormente serán la base para comprender otras experiencias y construir nuevas ideas. De ahí la importancia del rol del profesor al preparar la clase, ya que es fundamental preparar actividades sobre un tópico concreto para explorar y hacer que emerjan las ideas y las destrezas previas que ya tienen los niños, y de este modo ayudar a los estudiantes a que desarrollen sus destrezas de pensamiento y evaluar el progreso, así

como implicar a los estudiantes en la evaluación de lo que han aprendido.

Pero, la noción básica de la revolución cognitiva es la representación mental (Gardner, 2000). La idea de que las personas disponemos de ideas, imágenes y diversos lenguajes en nuestra mente, y de que pueden ser estudiados por los psicólogos y modificados por los educadores, ha tenido un gran impacto para el planteamiento del curriculum y de la enseñanza; y hoy estamos seguros de que la representación juega un gran papel en la construcción del conocimiento (Eisner, 1987; Novak y Gowin, 1990; Van del Pal y Eysenk, 1999; Heimlich y Pittelman, 1990).

Desautels y Larochelle (1998), han estudiado las representaciones del estudiante y sus relaciones con el contexto de la escuela, y han encontrado que para ellos las ciencias son lecciones de cosas con efectos tangibles; por eso, piensan que la imaginación juega un papel sin límite cuando los estudiantes dan sentido a los conceptos, leyes y teorías que estudian. Sin embargo, la interacción entre los modelos externos y los modelos mentales es el medio por el que el estudiante o el aprendiz construyen su versión personal sobre la información presentada. Así, la representación externa sirve para definir y precisar las imágenes mentales; y además, la manipulación y combinación de representaciones proporciona la flexibilidad al pensamiento y la oportunidad de encontrar las múltiples relaciones que puede presentar la realidad (Rogers, 1999).

Trabajar con *metáforas*, imágenes visuales, buscando otros posibles usos, o la transformación de instrumentos técnicos, etc...; que exige planificar y transformar como han hecho Keller y Sellar (1999) desde su enfoque de psicología cultural, son medios de promover la innovación en la enseñanza pero también de potenciar el desarrollo intelectual superior de los bien dotados, a través de actividades artísticas o técnicas; actividades siempre mediadas por la cultura y que utilizan las representaciones exteriores y mentales, así como el conocimiento almacenado (Estebarez 2000).

Por otro lado, la *autorregulación* supone que los profesores desafían a los estudiantes a demostrar las conductas de buen aprendizaje y a acrecentar la metacognición; de este modo, si los estudiantes sienten que la tarea es un desafío aprenderán activamente, ya que el *desafío* es una combinación de *componentes cognitivos* (percepción de exigencias de la tarea) y *afectivos* (interés y motivación), que son influidos por la situación de la enseñanza y el aprendizaje en clase (Estebarez, 2000).

Por lo tanto, la *transferencia del aprendizaje* debe ser un gran objetivo de la educación, ya que no se enseña para hoy, sino para mañana (Estebarez, 2000); y esa conciencia es la que debe inculcarse al alumno, porque aprender no es sólo estudiar la lección del día y defenderla en el aula, sino que supone una reflexión constante, una continua superación de la materia y de uno mismo, además del seguimiento de unos objetivos previamente marcados. Bladsford y Schwartz (1999), defienden la teoría del procesamiento de la información, en la que suponen que hay un núcleo de conocimientos y destrezas que se aprenden y son independientes del contexto de

aprendizaje y de la intención con la que se aprendieron; por ello, la transferencia a una nueva situación ocurre cuando el individuo ha desarrollado una representación abstracta del conocimiento que puede ser aplicado a nuevas situaciones. Pero, en la visión del aprendizaje, situado, cada acto cognitivo, se entiende como una respuesta específica a una serie de circunstancias, y esto vuelve a poner en pie el problema de la transferencia, por lo que no queda resuelto.

Bereiter y Scardamia (1993), al hablar de la investigación cognitiva, defienden varios tipos de conocimientos: conocer algo o conocimiento "replicativo"; conocer "cómo" o conocimiento aplicativo; y el conocer "con", lo que implica que la gente también conoce con los conceptos y la experiencia previamente aprendidos; es decir, cada persona educada piensa, percibe y juzga con cada cosa que ha estudiado en la escuela, aunque no pueda recordar una aprendizaje concreto ante una demanda; sin embargo, el aprendizaje ilumina la situación aunque no la produzca. Al respecto, Estabaranz (2000), mantiene que existen una serie de mecanismos que se adquieren con el "conocer con"; estos son a) el asociativo, que incluye la activación de relaciones no lógicas entre situaciones; b) la función interpretativa, que afecta a cómo la gente clasifica, categoriza, predice e infiere; y esta función interpretativa es tácita, y puede no recordarse sino en su forma de estructura, pudiéndose olvidar lo percibido a cambio de aprender a percibir. Por todo lo expuesto, la transferencia se identifica con calidad de aprendizaje cuando se valora el aprendizaje a largo plazo. Así, Del Pozo (1996) propone diversificar y multiplicar los contextos de aprendizaje de un mismo conocimiento; organizar las tareas de aprendizaje de forma explícita de acuerdo con las estructuras contextuales de los aprendices; e instruir en las estrategias relevantes de elaboración y organización de los materiales de aprendizaje.

Desforges y Ling (1998), añaden que la aplicación práctica del conocimiento es posible si se dan los siguientes factores:

- Una base de conocimiento activa.
- Estrategias de aplicación de conocimiento específico de un dominio, o área de conocimiento.
- Una capacidad de automotivación.
- Una experiencia extensa en tareas auténticas dentro del campo de conocimiento en el que se espera que ocurra la transferencia.

Por lo tanto, en la enseñanza del piano, al ser individualizada, es imprescindible que el profesor, dentro de una estrategia general para el conjunto de la clase, fije una segunda estrategia, derivada de la primera, y adaptada a las condiciones de cada alumno, su capacidad, su nivel de conocimientos, sus aptitudes naturales y sus necesidades de aprendizaje. Además, Estabaranz (2000), añade que una de las lecciones más importantes aprendidas desde investigación sobre la transferencia es que implica cambios en los aspectos sociales y afectivos, tales como la tolerancia a la ambigüedad, potencia la capacidad de esfuerzo y la persistencia en la dificultad, la voluntad de aprender de otros y la sensibilidad ante las expectativas de los otros. Igualmente, en las actividades de tipo interpretativo, si están apropiadamente mediadas, pueden desarrollar recursos poderosos para conocer "con"; contando con que el método que aquí se defiende es el que esta autora define como la atención puesta en el foco sobre

la realización y la defensa de la reflexión sobre una base de ideas fundamentales; añadiendo que este enfoque tiene repercusiones sobre la evaluación, ya que supone que hay que evaluar las habilidades de los aprendices de forma dinámica, es decir, valorar el proceso de aprendizaje, porque ello tiene influencia sobre el aprendizaje posterior.

b-Enseñar para sentir y expresar, despertar la sensibilidad artística y dar sentido y valor estético a la Obra de Arte.

Probablemente la forma en que podemos ayudar a los alumnos en este campo tiene que ver con el conocimiento y respeto de su estilo personal de aprender relacionado con su estilo cognitivo.

El estilo cognitivo: es "la macroestrategia de funcionamiento mental que permite diferenciar a los sujetos por el modo prevalente de percibir el medio, procesar la información, pensar o resolver problemas, aprender o actuar" (De la Torre, 1973). Al respecto, Honey y Mumford (1986), estudiaron los estilos de aprendizaje, como resultante de la combinación de un complejo de cualidades personales, definidas de forma operativa en relación con la forma en que diferentes tipos de personas se manifiestan o actúan en toda situación:

.Estilo activo: en el que la persona se implica de forma abierta y activa, en cualquier experiencia nueva. Destaca el entusiasmo con el que emprenden las tareas y las altas expectativas sobre lo que puede proporcionarles el aprendizaje; además, las situaciones desafiantes les hacen crecer, y les es fácil trabajar en grupo.

.Estilo reflexivo: las personas, ante cada nueva situación, se detienen a considerar las diferentes perspectivas, analizando los datos para tomar una decisión sobre el implicarse o no, o en cómo desarrollarla. En sus relaciones con los demás son observadores y les gusta mantenerse a una cierta distancia, escuchando y viendo cómo actúan antes de intervenir en una nueva situación social, haciéndose respetar por los demás.

.Estilo teórico: se trata de personas que realizan un trabajo muy estructurado, integrando los datos de las observaciones en teorías lógicas y complejas, analizando y sintetizando la información, siempre dentro de una coherencia con sus teorías y sus conocimientos; y estableciendo como meta la racionalidad, la objetividad y la precisión de conocimientos y resultados.

.Estilo pragmático: son personas que buscan la aplicación práctica de los conocimientos, centradas en el descubrimiento de lo positivo y útil de las nuevas ideas, y deseado encontrar la situación en que puedan experimentarlas. Les interesa el conocimiento que les proporciona ideas para tomar decisiones y desarrollar proyectos con seguridad de que se lleguen a desarrollar en la práctica.

Sin embargo, pienso que estos tipos de conocimiento, en contadas ocasiones se dan en sentido puro, ya que lo normal es que los alumnos posean varios tipos simultáneos; y en caso de que falte alguno, es importante enseñar a que lo desarrolle, ya que para la enseñanza musical, por tradición, son necesarios todos para construir el conocimiento, dentro del respeto al modo en que el alumno lo plantee, ya que, al final, se trata de construirse uno a sí mismo: el profesor construye su estilo de enseñanza y el alumno su estilo de aprendizaje, dentro del respeto y la tolerancia que ello requiere, ya que puede llegarse a resultados muy diferenciados, pero no por eso

contradictorios. Y lo positivo de este proceso es la riqueza tanto cultural como educativa (personal y social) que proporciona.

c-Enseñar para aprender a hacer, trata del desarrollo de las destrezas psicomotoras. Estebaranz (2000) dice que la habilidad distingue al principiante del experto; además, las destrezas motoras siguen mejorando durante mucho tiempo, como lo demuestran los gimnastas, los músicos, etc..(Gagné y Brings, 1980). Aprender a hacer exige actividad del sujeto que aprende. Silberman (1996) propone algunos principios de enseñanza en relación con las distintas fases del aprendizaje activo:

Para propiciar la actividad inicial del estudiante:

- Espíritu de cooperación e interdependencia.
- Evaluación inmediata, que supone estar atento a las actitudes, el conocimiento y las experiencias de cada estudiante, o análisis de necesidades, tanto ideosicráticas como sociales (Zabalza, 1987).
- Implicación inmediata en el aprendizaje, creando el interés inicial por la materia o el objetivo del aprendizaje.

Para ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos, destrezas y actitudes de forma activa:

- Plantear la actividad a la clase entera por parte del profesor.
- Usar la discusión en clase para temas claves.
- Promover el coloquio.
- Aprendizaje cooperativo.
- Enseñanza mutua.
- Aprendizaje independiente realizando tareas de forma individual.
- Aprendizaje afectivo a través de actividades que ayudan a los estudiantes a analizar sus sentimientos, valores y actitudes.
- Desarrollo de destrezas, facilitando la práctica de habilidades sociales, intelectuales y técnicas.

Transferir el aprendizaje. Para ello es preciso:

- Que los estudiantes reflexionen sobre lo que han aprendido personalmente y consideren cómo aplicarlo en el futuro.
- Recordar y sintetizar lo aprendido.
- Autoevaluación de los cambios en el conocimiento, en las destrezas o en las actitudes.
- Pensar en cómo debe seguir aprendiendo cada uno después de clase.
- Expresar finalmente los sentimientos y preocupaciones que cada estudiante tiene al terminar la sesión.

d-Enseñar para la transición a la vida profesional: Bettina Brown y Lankard (1998) describen los principios que rigen algunas iniciativas de enseñanza secundaria y postsecundaria.

Por lo tanto, el modelo de enseñanza que pretendemos responde al siguiente esquema:



Acción profesor/ enseñanza

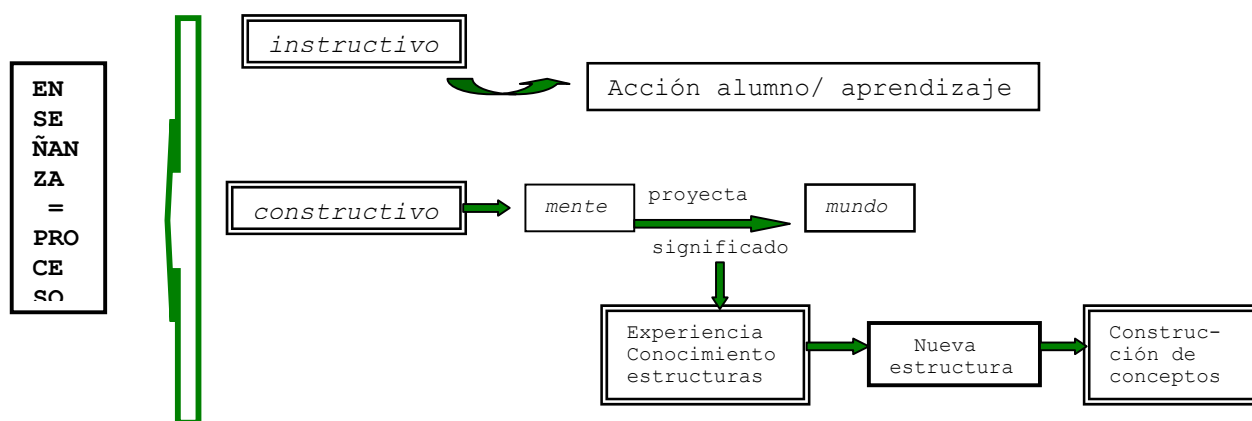


Figura 16: La enseñanza como proceso.

En lo que respecta al futuro pianista, es preciso instruirle para la organización, elaboración y participación en las actividades escénicas, tanto individuales como en grupo; en la función didáctica y pedagógica mediante la preparación de documentación sobre el autor y la obra a interpretar, además de su exposición en concierto; en la reflexión continua de su trabajo personal; la preparación y participación en posibles concursos. Así, en este aspecto, el profesor debe elaborar un modelo de aprendizaje que se estime como proceso, de tal modo que sea real la enseñanza entendida como tal:

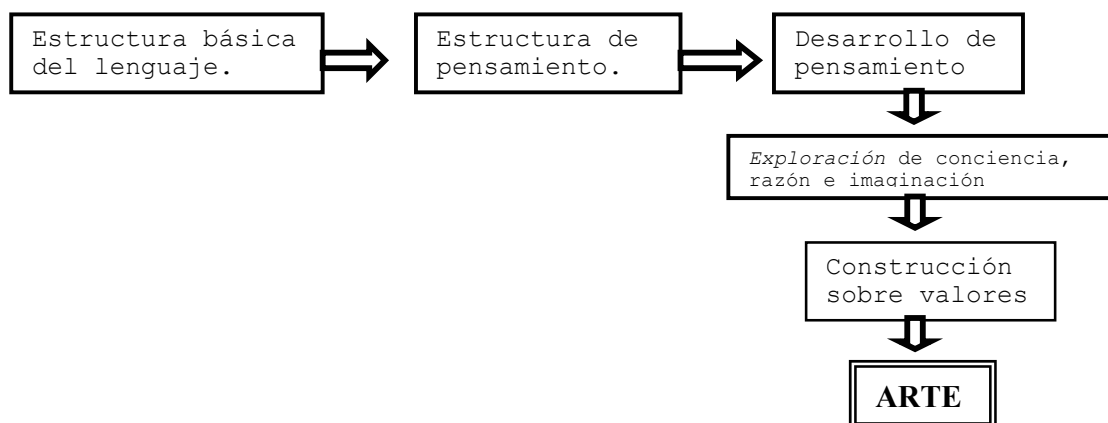


Figura 17: El proceso de aprendizaje del Arte.

Pero todo este entramado de enseñanza/ aprendizaje constructivo, no es posible si no se realiza dentro de un clima agradable en el que se pueda desarrollar la creatividad.

3. MÉTODOS QUE PROMUEVEN EL APRENDIZAJE CREATIVO.

3.1- Los principios didácticos:

La generación de climas o atmósferas favorecedoras de la creatividad según los investigadores, supone la propuesta del mismo tipo de condiciones ambientales que para el desarrollo de una autoestima positiva en los sujetos; así tenemos: un clima psicológico aceptador del individuo tal como es, de respeto por el individuo, donde la persona sienta que puede tener logros, de libertad para actuar y pensar, que está centrado en lo positivo más que en lo negativo, entre otros. Lo más destacado de la experiencia del aprendizaje automotivado es su carácter inacabado y abierto de tal modo que el alumno pueda encontrar la imperfección que motive su rendimiento, y para ello es necesario:

-Sostenimiento continuo de la previsión y la expectación.
-Promover una aceptación de las limitaciones creativa y constructiva.
-Llevar a cabo de manera sistemática y deliberada la exploración de los elementos y posibilidades que se echen de menos.
-Relación de elementos aparentemente irrelevantes o sin conexión.
-Exploración y examen de rompecabezas y acertijos.
-Mantener un espíritu abierto.
-Surgimiento de predicciones sobre el proceso educativo conforme se adquieran nuevos datos.
-Empleo excitante y deliberado de sorpresas.
-Visualización de acontecimientos, lugares, etc...

Torrance (1986) se preocupó por los modelos de desarrollo de la creatividad en las diversas culturas, y averiguó que la curva evolutiva adoptaba un aspecto diferente en cada cultura que se podía explicar en la forma en que cada una de ellas trataba la curiosidad y las necesidades creativas. Y aunque el grado de creatividad es más bajo en las escuelas rurales, no existe ruptura en la continuidad del desarrollo creativo. Por tanto, la introducción de discontinuidades culturales y educacionales parece vinculada a un nivel más alto de funcionamiento creativo y a alteraciones de la personalidad. En las escuelas en las que existe mezcla de edades en los distintos niveles tanto de alumnos como de profesores y organizadores de actividades,

no se dan esas crisis de personalidad. En resumen, el reto supone una mejora de la tarea educativa para favorecer la creatividad de los alumnos, para ayudarles a aprender, a crecer y a vivir dentro de un ambiente distendido (Esteban Arboes, 1998).

Eugenia Oyarzen (citada por Bandura, 1987), dice que la historia de las civilizaciones está llena de ejemplos de genios creativos o descubridores, algunos conocidos y otros no; la pregunta ¿por qué? puede ser la llave mágica que abra las compuertas de la fantasía, creatividad e imaginación. El ¿Cómo? es el tunel obligado para encontrar la salida a la interrogante a veces vital. Sin embargo, es necesario conocer los factores que limitan la creatividad con el fin de que el educador evite que se produzcan o encuentre soluciones para las personas bloqueadas.

Bloqueos de la creatividad:

Existen una serie de factores que cuando se insertan en la personalidad del individuo bloquean la creatividad produciendo al mismo tiempo una *rigidez física y mental*. Estos son:

Perceptuales, cuando nuestra experiencia anterior nos hace difícil la concepción del problema desde varios puntos de vista. Barcia Moreno (2002) los denomina bloqueos cognoscitivos basándose en la teoría de Willians (1983) que los considera como dificultades provenientes de algunas aptitudes intelectuales que impiden hallar nuevas soluciones, aunque su forma más evidente es la que procede de la percepción.

Emocionales cuando denotan el temor de afrontar un riesgo al adoptar una solución creativa; por eso, hay que afrontar con realismo las consecuencias del ser creativo. En este aspecto, la crítica desmesurada de una idea puede hacer que ésta, siendo útil, se deseche antes de haber examinado todo su contenido y consecuencias. Barcia Moreno (2002) considera que se incluyen todos los miedos procedentes de la psicología individual, siendo los más significativos el miedo a cometer errores, el exagerado afán de seguridad la desconfianza de las propias capacidades creativas.

Culturales; nuestra cultura bloquea el pensamiento divergente en favor del pensamiento lógico, además de los bloqueos de creatividad que proporciona el ambiente en que nos desenvolvemos. Barcia Moreno (2002) mantiene que este bloqueo proviene del elaborado sistema de sanciones y controles sociales que nos transmite nuestra cultura, siendo los más importantes la presión de conformidad, la dicotomía trabajo juego, la excesiva preocupación por el éxito, y la intolerancia con la actitud lúdica.

Ambientales, el ambiente de nuestra actividad tiene demasiadas distracciones como para fomentar la reflexión en las respuestas creativas.

Intelectuales, cuando el pensador no es capaz de enfocar el problema por el método más eficiente, ya sea por falta de flexibilidad o por desinformación.

De expresión; este tipo de bloqueos interfieren nuestra capacidad para comunicar ideas durante la resolución del problema ya sea en la comunicación con otros o con uno mismo.

Por lo tanto, cuando el individuo ha caído inmerso en cualquiera de estos bloqueos, o en varios, no está en condiciones de producir emociones ni de llegar a producir soluciones creativas para los problemas.

3.2-Solución creativa de problemas:

Se supone que acontece el pensamiento creativo cuando el pensador supera los bloqueos y da rienda suelta al proceso de asociación mental, parte del cual puede ser inconsciente, que resulta extraordinario gracias a lo que el pensador produce. Ese pensamiento inconsciente puede servir para suscitar combinaciones novedosas de ideas o despegarse, porque es menos rígido y especializado que el pensamiento consciente; tratándose de un proceso que implica estar abierto a lo incierto que el futuro pueda aportar y permita moldear el mismo. Por tanto, es de suma importancia **el desarrollo personal de los distintos factores de creatividad** que se relacionan a continuación:

Racionales:

-considerar diferentes alternativas.

-Ser original o inventivo(mirar más allá de lo obvio).

-elaborar (agregar detalles, embellecer).

Suprarracionales o fuerzas creativas:

-enriquecer la imaginación (significa involucrar más de una unidad sensorial a la vez);

-ver las cosas desde un ángulo diferente de lo habitual;

-examinar las características interiores de un objeto o de una idea, incluyendo las posibilidades no manifiestas;

-romper las fronteras trascendiendo puntos de vista habituales;

-tener sentido del humor que implica afrontar situaciones y problemas de un modo no habitual;

-descentrarse o despegarse que implica estar abierto a lo incierto que el futuro pueda aportar;

-enfocar lo esencial, lo cual requiere algunas cualidades como la capacidad de simplificar clarificar, condensar y sumar;

-estar abierto, no elegir la salida más fácil, sino diferir el juicio hasta tener la comprensión del problema en todas sus facetas;

-conocer y dejar aflorar los sentimientos;

-no aislar la idea de su contexto;

-combinar, sintetizar e integrar ideas en una idea mayor dando

lugar a un producto nuevo al que no se llega por la suma de las partes;

-visualizar la idea en imágenes ricas y coloridas;

-fantasear, incluso llegando a creer que lo imposible es posible

-enriquecer la imaginación que significa involucrar más de una unidad sensorial a la vez;

Partiendo de estas consideraciones, hay que tener presente que, el pensador creativo debe producir ideas nuevas y originales; así, los compositores, en sus procesos de teorización, construyen ideas conectadas entre sí, lo que equivale a la experiencia práctica de laboratorio, y así, el uso de la improvisación musical, como paso previo, es la forma más moderna de componer temas musicales, siempre que estén coordinadas y armonizadas según un criterio ordenado que facilite y estimule la relación en el aprendizaje creativo divergente. También el intérprete es un creador, y debe ser capaz desde su interior, de procesar la creación de la interpretación, que además, entraña un salto mental que alcanza más allá de nuestra experiencia.

Según Frega (1998) "la creatividad es una constante deseable en la educación artística". El mundo del arte gira alrededor de estos rasgos de personalidad y de facultades intelectuales, constituye lo que se denomina genialidad. El genio creador logra sacar algo en claro donde los demás sólo vemos la nada; consigue una solución creativa a un problema cuando genera una respuesta novedosa que no conocía con anterioridad y que resuelve el problema de que se trata. Pero una solución creativa tiene que ser novedosa para la sociedad entera". Carter (1998) explica que R. Schumann tuvo periodos de enorme creatividad y productividad intercalados con otros en que apenas trabajó, de tal modo que su producción se corresponde con el flujo y reflujo de sus estados de ánimo: en los periodos hipomaniacos de 1840 y 1849 es cuando realiza la mayor parte de sus composiciones; sin embargo en la época de los intentos de suicidio de 1833 y 1854, así como en la depresión grave de 1844, su producción es nula.

Al respecto, Bereiter y Scardamia (1992), distinguen tres aspectos de la solución de problemas:

-el aprendizaje como solución de problemas es propio de los estudiantes que adquieren un aprendizaje superior;

-aprender a través de la solución de problemas es el "aprender haciendo" de una enseñanza basada en la búsqueda de información, modelos de descubrimientos y el uso de estrategias para resolver problemas del ambiente;

-aprender a resolver problemas, enseñando estrategias útiles para su resolución.

Así, el sentido y valor de los activadores creativos está en:

- desarrollo de la creatividad para transformar y mejorar,
- aplicación para la creación y la invención original auténtica,
- síntesis de las capacidades intelectuales.

También, Sima (2000) investiga sobre la metacognición en la formación de músicos profesionales, pretendiendo utilizar el

metacurriculum para permitir al alumno la utilización voluntaria de sus propias estrategias cognitivas. Así, basándose en Gellatly y Fubini en el sentido de emplear la razón hasta para realizar actos insignificantes, utiliza los símbolos para asociar sonidos en las clases de Audioperceptiva, en las que pretende realizar actividades de comprensión del lenguaje cuya consecuencia será la adquisición del sistema de escritura y lectura.

Sus propósitos van encaminados a que los alumnos desarrollen estrategias de alto nivel cognitivo para la resolución de tareas de clase. Al llegar a las conclusiones, y basándose en los análisis de encuestas, dictados, mantiene que la reflexión metacognitiva como actividad de clase mejora el rendimiento de los alumnos.

El Doctor del Prado y colaboradores (2001) presentan las siguientes estrategias o activadores creativos, en relación con los objetivos a lograr:

ACTIVADOR CREATIVO	OBJETIVO ESPECÍFICO
TORBELLINO DE IDEAS	Incrementar la fluencia ideacional y la agilidad mental. Crear ideas e iniciativas.
BÚSQUEDA INTERROGATORIA	Cuestionarse las cosas. Indagar sobre lo desconocido.
ANALOGÍA INUSUAL	Encontrar asociaciones y símiles. Generar nuevas soluciones, productos e imágenes por comparación.
METAMORFOSIS TOTAL DEL OBJETO	Cambiar un poco, mucho o todo de un objeto, del mundo, de la vida,...
JUEGO LINGÜÍSTICO	Explorar las posibilidades de cada frase musical: sentido y sonido, forma y grafismo, etc.
DESGUACE DE FRASES	Además de los objetivos del Juego Lingüístico, descomponer la frase. Explorar sus sentidos y crear otros. Hacerla y representarla de mil formas.
ANÁLISIS RECREATIVO DE TEXTOS	Además de los objetivos del Juego Lingüístico y del Desguace de Frases: Meterse en la piel del autor (ideas y emociones, situaciones y conflictos,...) Decir lo mismo de modo totalmente diferente. Expresar lo contrario con un estilo cambiado.
LECTURA RECREATIVA DE IMÁGENES (fotos, objetos y escenas reales, cuadros, esculturas, personajes, anuncios publicitarios, logotipos, etc.)	Mejorar la visión rápida y crítica de las cosas reales y sus representaciones: no dejarse embaucar por la publicidad. Meterse en el cuadro/imagen/publicidad y captar su sentido/sin sentido y rehacerlo a tu antojo de mil formas nuevas.

SOLUCIÓN CREATIVA DE PROBLEMAS	Percatarse de los posibles fallos o conflictos: ser previsor. Encontrar muchas salidas y soluciones a los problemas de toda la vida: ser eficaz.
PROYECTO VITAL	Tener una ilusión o sueño y convertirlo en plan de realización. Ser propositivo y efectivo.

Así, partiendo de este orden de exteriorización personal de lo creativo, pensamos que es de interés incluir la siguiente información sobre las consecuencias de la estimulación de la creatividad para la resolución de problemas en las personas:

IMPACTO DE LA ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD	
<i>EN EL DESARROLLO PERSONAL</i>	<i>EN EL DESARROLLO PROFESIONAL</i>
<p>1.- <i>Mente abierta, flexible y creadora</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender a pensar y crear por sí mismo. ▪ Integración de los múltiples estímulos sensoriales. ▪ Mente más libre y desinhibida: creación de nuevas ideas. ▪ Uso técnico de la imaginación con visualizaciones (como Einstein). ▪ Pensamiento categorial e integral (no parcial) que abarca la totalidad del objeto. 	<p>1.- <i>Mente abierta al futuro: prospectiva</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mente atenta y proclive a los cambios e innovaciones tan numerosas y radicales del nuevo milenio. ▪ Imaginación y flexibilidad aplicada al trabajo para ver las cosas de modo nuevo y desde múltiples perspectivas.
<p>2.- <i>Corazón sensible y comprometido con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un sentido estético y moral. ▪ La tolerancia a los opuestos y a las diferencias, que integradas, enriquecen. ▪ El optimismo esencial: siempre hay muchas salidas y alternativas para el imaginativo. 	<p>2.- <i>Corazón empático y enérgico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilidad tolerante y abierta a nuevas ideas y propuestas. ▪ Aprecio de los colegas y sus diferentes visiones y alternativas. ▪ Energía creadora para salir de apuros y callejones sin salida.
<p>3.- <i>Voluntad en múltiples propósitos, alternativas e ideas nuevas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La constancia y persistencia son autogeneradas y mantenidas por la pasión de hacer algo original y único. ▪ Las muchas ideas generadas mantienen y crean nuevas 	<p>3.- <i>Voluntad motivada y emprendedora</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación intrínseca por la curiosidad, la libertad de iniciativas y las nuevas ideas. ▪ Diversificación de intereses, propuestas y propósitos: nuevas empresas.

ilusiones y propósitos: te hacen emprendedor en la vida.	
4.- Lenguajes integrados y claros <ul style="list-style-type: none"> El lenguaje verbal y visual-plástico se apoyan y clarifican. El lenguaje muscular y corporal favorece la comprensión lógica y simbólica de todo.	. 4.- Lenguajes combinados Comunicación más clara, viva y eficaz por la combinación de dos o más lenguajes expresivos.

Pero ¿cómo medir la creatividad?. Monterde (1988) establece los siguientes *Criterios de evaluación para medir la creatividad y el pensamiento divergente*:

La valoración de Monterde se ajusta a lo siguiente:
1-Originalidad: respuesta nueva, singular, infrecuente desde el punto de vista estadístico (inventiva)
2-Adaptabilidad: adaptarse a la realidad en el sentido de resolver un problema, encajar en una situación, cumplir una finalidad reconocible (fluidez, flexibilidad).
3-Realización: debe tener continuidad, elaboración y desarrollo para llevar a cabo lo que se había pensado (productividad).

A partir de estas ideas, podemos diseñar un esquema de enseñanza para la solución creativa de problemas:

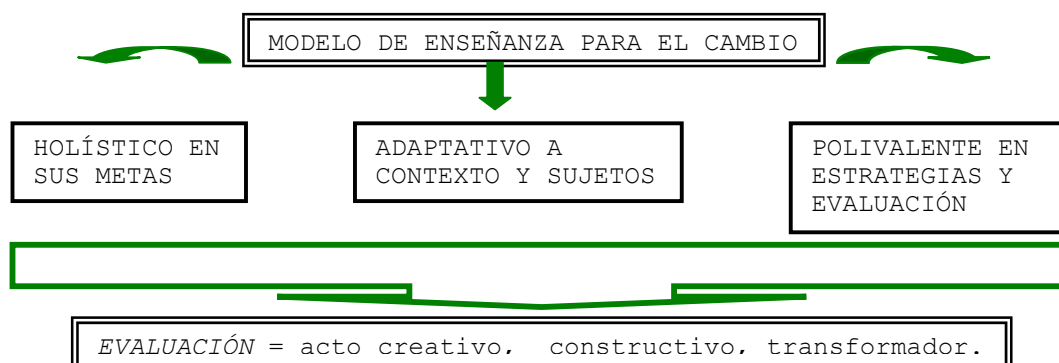


Figura 18: Modelo de enseñanza para el cambio.

Así, sabemos que en el proceso creativo es de vital importancia el trabajo de lo visual, es decir, la creación de imágenes mentales que desarrollen la imaginación y la fantasía, para lo cual es preciso promover una cultura al respecto.

3.3-Promover la cultura visual:

Según Vigotsky (1979), desde una perspectiva psicológica o psicopedagógica, el trabajo, el aprendizaje en el campo de las artes,

exige un pensamiento de orden superior, y la utilización de estrategias intelectuales como el análisis, la inferencia, el planteamiento y la resolución de problemas, la utilización de estrategias de comprensión, etc...; incluso, cuando un estudiante realiza una actividad de comprensión artística, no sólo potencia una habilidad manual, o desarrolla uno de los sentidos, sino que también, y sobre todo, la mente, sus capacidades de discernir, interpretar, comprender, representar, imaginar, etc...Además, las artes son una vía de conocimiento caracterizado por la utilización constante de estrategias de comprensión (Elliot, 1990). Parsons (1996), estableció las características de la percepción de contenidos de la educación artística en el siguiente esquema:

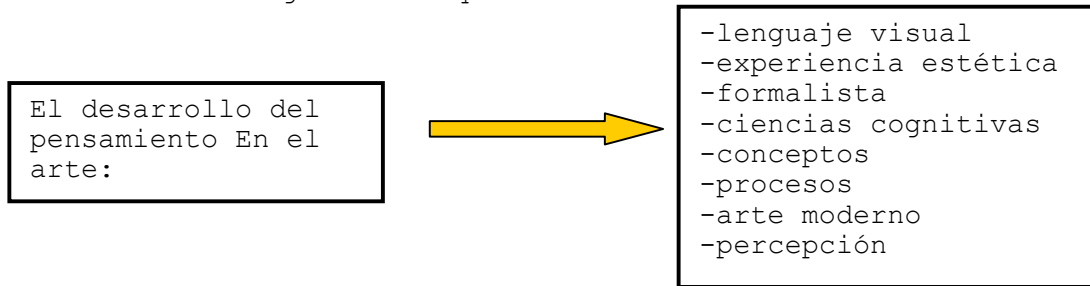


Figura 19: El desarrollo del pensamiento en el arte (Parsons, 1996).

Por ello, también Parsons (1996) interpreta los contenidos de la educación artística para la comprensión del siguiente modo:

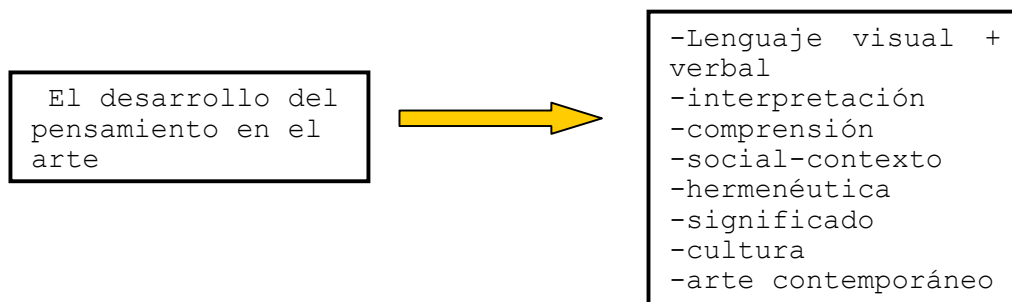


Figura 20: Los contenidos de la educación artística, Parsons (1996).

Hernández (1997), mantiene que prestar atención a la cultura visual supone acercarse a todas las imágenes y estudiar la capacidad de todas las culturas para producirlas en el pasado y en el presente con la finalidad de conocer sus significados además de la manera en que afectan a nuestras visiones sobre nosotros mismos y el universo visual en que estamos inmersos.

Por otro lado, el arte se presenta como una construcción social cambiante en el espacio, en el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público. Así, el Arte, como parte de la cultura visual, actúa como un mediador cultural, y esto implica asumir que:

-el arte y la cultura visual actúan como mediadores de significado,

- el significado puede ser interpretado y construido,
- los objetos artísticos se producen en un contexto de relación entre quien lo realiza y el mundo,
- los artefactos visuales pueden informar a quienes lo ven sobre ellos mismos y sobre los temas relevantes en el mundo.

Por tanto, una educación artística bien planteada requiere un campo de conocimientos interdisciplinarios que permita el acercamiento a las diferentes culturas de otras épocas y lugares, con el fin de favorecer estrategias de interpretación y la realización de producciones con diferentes medios y recursos en los que ese conocimiento se proyecte en nuevas producciones simbólicas. Así, la relación entre estos saberes trata de favorecer el desarrollo de un conocimiento crítico y relacional sobre y desde las producciones que se vinculan a su contexto y al presente de los estudiantes y de los diferentes productores y receptores de las manifestaciones de comprensión de la cultura visual (Freedmann, 1992). Continúa Hernández diciendo que el conocimiento aparece así, para cada individuo, como un proceso dialéctico que tiene lugar en contextos sociales, culturales e históricos específicos; de este modo, la cultura constituye el significado de la mente, y una vez que la realidad analizada está dotada de sentido, los estudiantes podrán construir su propia estructura epistemológica para interpretar los fenómenos con los que entran en relación.

Del mismo modo, puede considerarse que, el significado se construye de acuerdo con una necesidad de interpretar la realidad, idea que conduce a pensar que todo conocimiento resulta de la reorganización de un conocimiento anterior y que toda nueva adquisición que tenga la impronta de la novedad, se pone en relación con lo que se ha adquirido previamente. Así. Desde el constructivismo crítico, el conocimiento se concibe como producido culturalmente, lo cual lleva en la educación a establecer criterios que permitan evaluar ese conocimiento; y en el caso del Arte, la Educación Artística indaga temas, ideas clave como el cambio, la identidad, la representación de fenómenos sociales y ayuda a indagar cómo esas concepciones afectan a cada uno y a quienes le rodean.

Considerando que hay muchas vías para construir el pensamiento complejo, así como muchos tipos de pensamiento complejo, consideramos que el mejor camino para enseñar a interpretar es mediante la investigación de fenómenos que se vinculen a conceptos o ideas clave, observando el contexto social del que los alumnos proceden y las vías o estrategias que pueden utilizar en la búsqueda de significados sobre los hechos que se estudian. Al respecto, Winner (1982) destacó que el artista, el intérprete, el observador y el crítico son el foco de atención a la hora de estudiar diferentes formas de conocimiento relacionadas con el Arte; por eso, hoy, la investigación tiende a no perder de vista la posible generalización de los procesos evolutivos que de una manera diferenciada se encuentran en la producción (como proceso), y en la comprensión (como interpretación). Gardner (1994), dentro de su teoría del Arte, vinculada al desarrollo simbólico, señala que existen tres sistemas que interactúan en el proceso de los seres humanos: el sistema de creación, que produce actos o acciones (ámbito de creación del intérprete), el sistema de percepción, relacionado con las discriminaciones y distinciones (la esfera del

crítico), y el sistema de sensación, que tiene que ver con el efecto observable en el público. Además, el grado de interrelación de estos tres sistemas se incrementa con el desarrollo, con la expansión del conocimiento base de los individuos, llegando a ser imposible separar unos de otros. La investigación ha situado el conocimiento artístico como una actividad de la mente que implica la utilización y la transformación de varios tipos de símbolos y de sistemas de símbolos; así, la percepción artística estaría relacionada con la descodificación y la lectura de símbolos en la cultura; la creación artística estaría relacionada con la manipulación y la escritura de los símbolos en una cultura; la profesionalidad artística se relacionaría con el dominio de conceptos artísticos fundamentales, pero estas tres capacidades no son innatas, sino que hay que aprenderlas. Por tanto, Hernández mantiene que para abordar una investigación sobre el desarrollo de la apreciación estética hay que asumir unas delimitaciones iniciales sobre **el sentido del Arte y de la Estética:**

1-El Arte es el proceso mediante el cual articulamos una experiencia interior, con nuestras respuestas al mundo exterior; y este camino lo recorreremos a partir de la expresión de nuestras necesidades, pensamientos y emociones, ya sean constantes o pasajeras.

2-El Arte no sólo expresa lo que el artista tiene en su mente en el momento en el que está realizando la obra, sino que incluye la interpretación del espectador, que también contribuye a dar sentido a la experiencia estética; y esto hace que el Arte sea un fenómeno público y no privado, y que al acercarse a él demande el esfuerzo para captarlo.

3-El pensamiento sobre el Arte articula nuestras emociones ante una obra determinada, en relación con nuestra experiencia respecto al Arte; no se trata por tanto de encontrar o buscar las intenciones del autor, sino de llevar a cabo un proceso de interpretación; así, desde este punto de vista, los estadios sobre la apreciación estética de Parsons reflejan niveles de habilidad de los individuos para realizar interpretaciones razonables sobre manifestaciones artísticas.

Parsons (citado por Hernández, 1997), realiza un estudio con espectadores, entrevistando a 300 individuos de diferentes edades y conocimientos artísticos, y llega a la conclusión de que cuando se habla de Arte las ideas se estructuran del siguiente modo:

- la materia del problema,
- la expresión de las emociones,
- el medio, la forma y el estilo,
- la naturaleza del juicio.

Además, estas ideas pueden organizarse según las *etapas de desarrollo:*

1-Favoritismo o valoración empática, tanto con la forma como la narración de la representación, buscando señalar elementos de asociación libre reconocibles, vinculados a una narración de la que no están exentas las experiencias personales de cada individuo.

2-Belleza y realismo o identificación del grado de semejanzas entre la representación y la realidad, encontrándose relacionado con las convenciones resueltas por la representación vinculadas al Arte figurativo y asociado a una habilidad formal y temática del autor.

3-Expresión o relación con la experiencia causada en el espectador por la expresividad reflejada en la obra artística; así, el interés y la intensidad garantizan que la experiencia sea más genuina y vivida; en este punto, la belleza del significado se convierte en un factor secundario a lo que se expresa.

4-Estilo y forma, etapa en la que el significado de la obra artística es más social que individual, produciéndose una identificación de los rasgos estilísticos clasificados por las diferentes concepciones de la Estética y la Historia del Arte.

5-Autonomía, etapa en la que el individuo valora de manera razonada las construcciones de significado de las diferentes tradiciones del mundo del Arte, valor que cambia con la historia, y que debe ser sometido continuamente a reajuste para referirlo a circunstancias contemporáneas y para incorporar nuevas aportaciones derivadas de la interpretación histórica. Se produce, por tanto, una conceptualización de la representación que pone en relación el punto de vista individual de un crítico de un modo consciente con las clasificaciones culturales.

Otro de los cambios que, según Hernández, hay que plantearse al contemplar una obra de Arte, es el sentido de la postmodernidad, que ha abierto la importancia de mirar al arte como una representación de significados, suponiendo que frente a las obras no hay verdades absolutas, sino que dependen del tiempo, el lugar y el contexto. Por tanto, esta aproximación implica asumir que las representaciones contienen ideas que reflejan estructuras sociales, muestran al artista como mediador de la construcción de significados que hacen las diferentes sociedades y culturas; así, la expresión individual se sitúa dentro de una dimensión social, lo que desdibuja la imagen del artista aislado, único, genial.

Desde este punto de vista, la interpretación se refiere siempre a una producción humana, porque el ser humano se expresa configurando productos que son organizaciones intencionales de elementos articulados en totalidades concretas; así, los productos culturales constituyen representaciones o expresiones de experiencias por medio de sistemas codificados de símbolos. Interpretar, por tanto, es descifrar, y la interpretación es un procedimiento automático en el diálogo, y esto hace que dialogar suponga reconocer el lenguaje y los gestos del otro como un reclamo para establecer una forma de relación, pero lo oído y lo visto ha de ser reconocido desde el interior del que lo recibe. Así, la interpretación es el procedimiento fundamental en lo filosófico, lo científico, lo artístico, porque el discurso es entendido como un lenguaje-suceso, en contraste con el lenguaje como sistema. Por eso, la educación artística establece un puente entre dos prácticas sociales: el Arte y la Educación; ambas se mueven en apariencia bajo posiciones antagónicas o confluyentes bajo el prima libertad-norma, así, el Arte se configura como una forma de conocer y representar el mundo, y la Educación organiza el conocimiento privado, en relación con la forma

pública de representar el mismo; de este modo, la Educación Artística supone aunar dos formas de representar el mundo, o un conglomerado de representaciones complejas y de difícil articulación. Por lo tanto, la noción de cultura visual es *interdisciplinaria* y toma referentes del arte, la arquitectura, la historia, la antropología, etc...y se organiza en relación con sus significados culturales; por eso, responde a los cambios producidos en los últimos 15 años en las nociones de cultura, arte, historia, imagen, educación, etc..., y está vinculada a la noción de representaciones, valores e identidades. Al respecto, Pearse (1992) señala que la finalidad del estudio que promueve la cultura visual sería el conocimiento crítico, cuyo objetivo es hacer transparente las condiciones ocultas, mediante la iniciación de un proceso de transformación, diseñado para liberar y reforzar a la gente. Por lo tanto, aprender es un proceso social, comunicativo y discursivo, en el que O`loughlin (1991) destaca el papel del diálogo como elemento de creación de significado, por lo que la conversación resulta fundamental para interiorizar la comprensión y viene a ser un proceso mediacional entre el proceso interno de pensamiento y la realidad externa. Ello supone que adquiere especial importancia la representación creativa.

3.4-La representación creativa: las estructuras:

La creación de una forma de representación no sólo sirve como un medio para transmitir a otros las concepciones que sostiene el individuo, sino que también proporciona a ese individuo una información sobre los resultados; de ahí la necesidad de utilizar estrategias de aprendizaje correspondientes a otras disciplinas en la enseñanza del piano.

Las estructuras. Uno de los fenómenos más fascinantes del ser humano es el esfuerzo por crecer en todos los sentidos, pasa de ser un ser desvalido a convertirse en adulto, y llega a construir una inteligencia tan flexible que puede recibir la herencia cultural de sus antepasados y enriquecerla; hace sólo unos 200 años que los hombres comenzaron a observar sistemáticamente a los niños y a anotar lo que hacían, pero ha sido en el siglo XX cuando se han producido los mayores avances.

Aschbacher (1991) dice que la mejora escolar radica en el intento de ayudar a los estudiantes a adquirir destrezas de alto nivel de pensamiento, porque, las destrezas de alto nivel marcan la diferencia entre las personas que son capaces de generar sus propias ideas y las que sólo reciben las ideas de otros. Estebaranz (1999), mantiene al respecto que es el sujeto a través de su acción quien define las situaciones estimulantes, ya que es él quien transforma y manipula los datos, selección, planifica, ejecuta y controla la respuesta. Para Miller, Galanter y Pribran (1983), el esquema es una organización activa de reacciones pasadas, o de experiencias pasadas, de forma que debe suponerse que está operando siempre en cualquier respuesta orgánica bien adaptada. Para De Vega (1984), los esquemas son paquetes de conocimiento ordenados que pertenecen a distintos

dominios, pero que funcionan en procesos tan dispares como la percepción, la memoria y la organización de la conducta.

Estebaranz continúa diciendo que los esquemas se forman a partir de la experiencia personal, ya que los sujetos tienden a recoger y almacenar aquellos datos que son más relevantes en cada situación de interacción con el entorno; y esta interacción pasa a constituir la base del esquema. A partir de él, el sujeto va incluyendo la nueva información en los esquemas existentes por la semejanza o diferencia, con las características que definen los elementos que componen los esquemas.

Piaget (1933) distingue entre los esquemas de acción y de conocimiento; los primeros que aparecen son los de acción o sensoriomotrices, cuyas características son:

- espontáneos,
- eficaces,
- de estructura operativa,
- se activan en función de las intenciones del sujeto,
- incluyen secuencia de acción motriz para alcanzar alguna meta,
- se generan a partir de los datos de la información ambiental.

En los esquemas de *conocimiento*, donde se integran los de conceptos, base del conocimiento experto en orden a la práctica, y del conocimiento científico para la elaboración de teorías y la creación de nuevas y mejoras prácticas; los *científicos*, que representan las concepciones teóricas de la realidad simplificada; y los del *sistema de valores* propios de cada persona.

Por otro lado, *los mapas conceptuales*, son una forma de presentar la secuencia y estructura de una materia, o área, respetando la estructura sustantiva e la misma, pero teniendo en cuenta el proceso psicológico del aprendizaje cognitivo (Estebaranz, 1999). Las características son:

- es un tipo de representación multimodal, que responde a una representación imaginativa o análoga de algunas relaciones espaciales organizadas categóricamente y moduladas en esquemas constructivos;
- incluye procesos de razonamiento espacial, a través de reglas que permiten establecer inferencias;
- se ajusta a un principio de economía;
- satisface a demandas adaptativas.

Novak (1988) distingue entre *el mapa conceptual y el cognitivo*; el primero es una representación de la estructura sustantiva de la materia tal como es concebida por los expertos en un campo de conocimiento; el segundo es la construcción que hace el sujeto que aprende de la estructura de la materia aprendida; se trata de una construcción individual del conocimiento privado. Por eso, los mapas conceptuales deben facilitar la construcción de mapas cognitivos.

Por todo esto, Estebaranz mantiene que una buena parte del trabajo de la escuela debe orientarse hacia la construcción de distintos tipos de esquemas que organicen el conocimiento, ayuden en su construcción y en la elaboración de relaciones entre conceptos o

acciones de un proceso, o favorezcan el "aprender a aprender" y la autonomía del pensamiento.

Al ir organizando esquemas el niño va descubriendo que las acciones se pueden componer entre sí y que la aplicación entre dos acciones sucesivas da lugar a otra acción, que existen acciones que invierten el resultado obtenido, -se trata de acciones inversas o recíprocas; además, existe una estructura común en las operaciones que se realizan en un terreno concreto como la forma musical que envuelve todas las características armónicas, rítmicas, melódicas, dinámicas, agógicas, etc...

Mediante la aplicación de estos esquemas vamos extrayendo las propiedades de los objetos y los vamos categorizando: colores, forma rítmica, etc..; así, crece la capacidad de abstracción del alumno. Las propiedades las ponemos nosotros a través de nuestra actividad de exploración, aunque existe una parte que inmediatamente tenemos que atribuir al objeto. Nuestros órganos sensoriales determinan esta categorización, y en esta abstracción reflexiva, ya no nos interesan las propiedades de los objetos, sino lo que hacemos con ellos, cómo buscamos las relaciones y los ordenamos para conseguir hacernos con ellos; de este modo, lo que formamos con los objetos son, en definitiva, esquemas de nuestras propias acciones; es decir, hemos extraído estas propiedades de nuestras acciones y las hemos interiorizado, siendo capaces de hacer operaciones con clases o con relaciones.

Cuanto más conozcamos la naturaleza del niño sobre cómo aprende, se motiva y se desarrolla, mejor podremos educarlo y con mayor eficacia. Kelley (1991) mantiene que hay formas pedagógicamente significativas de caracterizar las capacidades intelectuales aparte de las clases de contenidos que puedan evocarlas y ponerlas en práctica; la aventura educativa lleva consigo la búsqueda del saber y de la verdad en el mundo y en la experiencia. Sus dificultades suponen nuestras distintas resistencias ante el aprendizaje, sus peligros incluyen la adquisición de pocos conocimientos y el pensamiento de que disponemos de la verdad absoluta, sus pérdidas abarcan el conjunto de formas de comprensión y de experiencias incompatibles con las elegidas por nosotros, y sus recompensas están constituidas por todo un conjunto de placeres peculiares que actúan sobre el estímulo. Al enriquecer el estímulo verbal con el refuerzo visual por códigos encadenados, se incrementa la actividad cognoscitiva con efecto estimulador para su aprendizaje. Por otra parte, la observación cuidadosa y la exploración que es básica para el científico, no lo es menos para el artista. La exuberancia de la música puede dar sentido a la narración histórica y viceversa; la exploración configuradora del sonido, color y demás materiales puede ir tendiendo a la organización pautada de este arte.

La Improvisación Musical aún desde la fase inicial puede llevar a la creación de estructuras de pensamiento peculiares así como contribuir al desarrollo de la capacidad de abstracción en los alumnos que inician sus estudios de Piano en el Conservatorio a la edad de 8 años. Se trata de dotar a la enseñanza de la Música de un carácter creativo, activo y, y para ello es preciso que el Pedagogo se base en la *nueva idea Humanista de Inteligencia*, la percepción a

través de los sentidos, las emociones, la personalidad y la capacidad de crear imágenes mentales. La actividad improvisatoria, además de suponer una exploración del Instrumento servirá de vínculo para establecer una relación entre la Persona y la Música, porque improvisar es lo más parecido al habla en el lenguaje común y su finalidad última debe ser la creatividad para transformar y mejorar, para la invención original auténtica y como síntesis de las capacidades intelectuales.

La imaginación tiene que ver con la aptitud para formar imágenes mentales y se asocia de modo especial con la capacidad de formar imágenes de lo ausente e inexistente. Es la aptitud que parece distinguir la mentalidad humana de la propia de los animales y de los ordenadores. Según Barrow (1991) tener imaginación consiste en poseer la inclinación y la habilidad consciente para concebir lo inusual y eficaz en contextos concretos. El ritmo que se presenta de manera superficial en la música, el canto, las pautas narrativas, convenciones lingüísticas en un nivel más profundo, lo hace en pautas de expectativas y satisfacciones, esperanzas y gratificación, temores y venganzas. El ritmo de las emociones asociadas con determinadas pautas de acontecimientos representa la realidad en términos humanos muy básicos, y la reflexión sobre el papel del ritmo en la educación nos lleva a la representación de esa realidad que sentimos en nuestro interior, en nuestro auténtico «Yo». Así, podemos extraer el proceso de la aplicación general de los esquemas del siguiente modo:

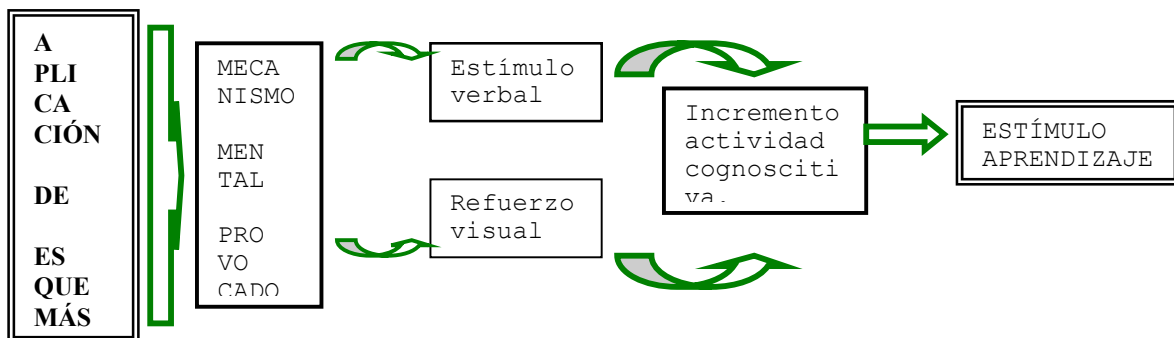


Figura 21: Proceso de aplicación de los esquemas.

Pero, para conseguir organizar esa realidad interior a favor de un mayor rendimiento, clasificamos las estructuras del siguiente modo:

3.4.1-El dibujo infantil:

Le sirve al niño para representar la realidad. En sus comienzos surge de la actividad motora, y los primeros dibujos se limitan a reproducir movimientos de la mano con huella, de zigzag, circulares u ondulatorios; y la relación con las imágenes mentales es muy estrecha ya que las imágenes son imitaciones interiorizadas. Ha que tener en cuenta que el dibujo tiene un componente motor muy importante, implica todos los aspectos y capacidades del individuo, es de vital importancia para el desarrollo del control muscular. Tiene un indudable componente cognitivo que hace que refleje la comprensión que el niño tiene de la realidad, su representación espacial y la forma de concebir las cosas. Es de destacar el aspecto afectivo, ya

que el niño representa en el dibujo aquello que le interesa, que le preocupa o que desea, refleja en él sus intereses y sus conflictos. El dibujo infantil es de tal importancia que *se han constituido numerosas pruebas, tanto de inteligencia como de desarrollo afectivo basadas en el dibujo como vehículo para penetrar en la afectividad del niño.*

Etapas del dibujo: el dibujo infantil según Luquet (Delval, 1996), es siempre realista en la intención, pero el niño no consigue representar lo que ve, sino lo que sabe del modelo; y según sus características, adquiere diferentes denominaciones:

-Realismo fortuito: es todavía una prolongación de la actividad motora, consistente en la realización de barridos del papel o de garabatos, pero el niño descubre el significado del dibujo durante su realización.

-Realismo frustrado: todavía no es capaz de realizar en una unidad los elementos del modelo, pero los coloca como puede. En la representación de la figura humana aparecen los cabezudos, constituidos por una cabeza de la que salen líneas que representan las extremidades.

-Realismo intelectual: representa los rasgos esenciales del objeto sin tener en cuenta la perspectiva, como superposición de varios puntos de vista. Presentan igualmente partes ocultas del modelo.

-Realismo visual: hacia lo 8 ó 9 años el niño empieza a representar el modelo tal y como se ve, tratando de ser auténticamente realista (Delval, 1996).

Sin embargo, para que un alumno de Música consiga elaborar una imagen, se necesita establecer un proceso que ayude a alcanzar ese nivel visual de cara a una posterior interpretación de una obra, siendo preciso partir de la realidad cotidiana y conocida.

3.4.2-El juego:

También Delval (1996) mantiene que el juego es una actividad que por sí misma resulta placentera. Se trata de una actividad desinteresada frente a otras actividades interesadas en las que la preocupación está en el resultado. El sujeto realiza esa actividad por el placer que le produce llevarla a cabo sin pretender alcanzar nada ajeno al propio ejercicio; es el placer funcional que proporciona la actividad la que la caracteriza.

Los objetivos de la enseñanza y el desarrollo de la capacidad del alumno para pensar y conocer están asociados, siendo el *desarrollo de la cognición una meta educativa*; por eso, los centros educativos deberían fomentar la capacidad del alumno para comprender el mundo, enfrentarse con eficacia a los problemas y adquirir amplias variedades de significado, porque no puede darse ninguna actividad afectiva sin cognición, ya que, para tener un sentimiento es preciso poder distinguir entre un estado de ser y otro, distinción que es producto del pensamiento y que representa en sí mismo un estado de conocimiento. Y, cuando los procesos cognitivos están impregnados de otros tonos sentimentales, es evidente que actúan otras cualidades afectivas, porque *el afecto y la cognición no son interdependientes*, sino que se interpenetran.

Podría elaborarse un currículum más apropiado apelando a un concepto más amplio de la inteligencia y elaborando programas educativos destinados a reforzarla. El desarrollo de ese concepto inteligencia puede iniciarse examinando la función de los sentidos e identificando el papel que juegan en el proceso intelectual, ya que, el organismo humano tiene aparatos sensoriales muy variados para establecer procesos, y sus recompensas están constituidas por todo un conjunto de placeres peculiares.

Lo que uno puede experimentar a través de cualquiera de los sistemas sensoriales no sólo depende de las cualidades del entorno, sino también de los marcos de referencia, de los propósitos, lo que algunos denominan esquemas previsores que el individuo ha adquirido en el curso de su vida; la percepción se convierte en un acontecimiento cognitivo y comparte con algunos teóricos la opinión de que las cualidades que constituyen el entorno se denominan estímulos; por eso, el centro principal de la atención experimental debe estar centrado en el estímulo, más que en otros marcos de referencia.

Tipos de juego según Piaget (citado por Delval, 1996):

Juego de ejercicio: repetición de actividades de tipo motor que inicialmente tienen un fin adaptativo pero que pasan a realizarse por el puro placer del ejercicio funcional y sirven para consolidar lo adquirido. Muchas actividades sensorio-motrices se convierten así en juego (Periodo sensorio-motor).

Juego simbólico: se caracteriza por utilizar un abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo con sus necesidades. Los símbolos adquieren su significado en la actividad. (entre los 2-3 y los 6-7 años).

Juego de reglas: se realiza mediante reglas que todos los jugadores deben respetar. Esto hace necesaria la cooperación, pues sin la labor de todos no hay juego ni competencia, pues generalmente un individuo o un equipo gana, lo que obliga a situarse en el punto de vista de otro para tratar de anticiparse y no dejar que gane obligando a una coordinación de los puntos de vista, muy importante para el desarrollo social y para la superación del egocentrismo (De los 6 años a la adolescencia).

Además, La imitación (que el niño asume como juego) es la capacidad de reproducir mediante acciones del propio sujeto otras acciones que tienen lugar a su alrededor debidas a la actividad de personas o de objetos, está muy relacionada con el desarrollo de la inteligencia, y el sujeto sólo podría imitar acciones o movimientos que ya posee parcialmente. Es a partir del 4º estadio del periodo sensorio-motor, cuando el niño empieza a ser capaz de imitar modelos nuevos para él y también es a partir de ese momento cuando consigue realizar imitaciones con partes no visibles del propio cuerpo, como imitaciones de movimiento de boca, ojos, etc... Así, la imitación se diferencia de otros aspectos de la actividad mental en que mientras que la inteligencia constituye un equilibrio entre la asimilación y

la acomodación, en la imitación se da un predominio de la acomodación.

Las imágenes mentales constituyen una forma de representación interna que no tiene correlato exterior; pueden ser visuales, auditivas, gustativas, olfativas, y sólo se nos muestran algunas manifestaciones indirectas de las mismas, mientras que la mayor parte del fenómeno permanece oculto. Las imágenes derivan de la percepción y es el resultado de la actividad del sujeto, provienen de la imitación y constituyen una imitación interiorizada; así, las imágenes mentales en los niños están ligadas a su desarrollo intelectual de tal modo que el niño forma imágenes de las situaciones o de las cosas según las entiende, más que según cómo se desarrollan delante de él.

3.4.3-Los mapas.

El mapa semántico: Heimlich y Pittelman (1990) mantienen que el mapa semántico ayuda a los estudiantes a construir un modelo para organizar e integrar la información y puede aplicarse en una amplia variedad de situaciones; abarca una gama de estrategias diseñadas para presentar gráficamente la información en categorías relacionadas con un concepto central; están diseñados para ayudar a los estudiantes a utilizar su conocimiento previo sobre un tema y desarrollar dicho conocimiento a través de la adquisición de vocabulario y de la discusión. El proceso de lectura se considera como un diálogo mental entre el escritor y el lector a raíz del impacto de la teoría de esquemas en la investigación sobre comprensión lectora; se trata pues, de un método que se activa y constituye sobre la base del conocimiento previo de un estudiante, que acciona en el cerebro el mecanismo para que este recupere lo que se conoce sobre un tema dado y utilice esta información en la lectura. Mediante la discusión, los estudiantes pueden verificar y ampliar su propia comprensión de los conceptos, y relacionar nuevos conceptos con sus conocimientos anteriores, favoreciendo así una mayor comprensión. Es, por lo tanto, un método ideal para realizar un trabajo de análisis y estudio de obras musicales, desde diversos puntos de vista.

Aplicaciones generales:

1-Desarrollo de elementos de lectura musical:

- .Elegir tema relacionado con el trabajo de clase.
- .Apuntarlo en un tablero para gráficos.
- .Motivar a los estudiantes para que lo relacionen con otros temas.
- .Exponer las listas que han preparado.
- .Etiquetar categorías del mapa semántico elaborado.
- .Discusión para concienciar de elementos y temas nuevos que aparecen.

2-Para la pre y postlectura:

- .Puede introducir elementos clave de lectura, proporcionando al profesor evaluación de conocimientos previos y activando el conocimiento previo de los estudiantes, que se preparan para entender, asimilar y evaluar la información del material que vayan a leer.

3-Técnica de estudio:

.Identificación del tema principal; dibujarlo contorneado en papel pautado, pensando en todo lo que se sabe sobre el tema y lo que se puede encontrar en la obra.

.Categorías secundarias, planteando hipótesis sobre las partes básicas del texto y comprobarlo, además de introducir elementos temáticos secundarios.

.Detalles complementarios, como acentos, dinámica, agogia, forma, estructura interna, armonía, ritmo, compás, etc....

Objetivos:

-Reforzar los nuevos elementos de interpretación que aparecen en la obra.

-Recordar y localizar la información en la obra.

-Inferir el significado de dichos elementos y de la información escrita.

Procedimientos:

-Comunicar a los alumnos que van a leer una obra nueva y presentar los elementos clave de la obra en el manual del profesor.

-Hacer que los estudiantes capten la historia.

-Explicar que van a realizar un tipo esencial de mapa que contendrá la información relevante de la obra.

-Escribir el título de la obra en la pizarra rodeado por un círculo.

-Escribir en el mapa los epígrafes temáticos que hará referencia tanto a la información interna como a la inferencial, presentados en el texto y la grabación de la obra.

-Pedir a los estudiantes que compartan la información que recuerden de la historia.

-Conseguir que otros estudiantes aporten información adicional de la historia que pudiera incluirse bajo ese mismo epígrafe.

-Seleccionar otro epígrafe temático y aportar información.

-Continuar hasta que todos los alumnos hayan tenido la oportunidad de aportar información.

-Fotocopiar el mapa para entregar una copia a cada alumno.

3.4.4-Los pares opuestos:

Los pares opuestos constituyen una de las características del pensamiento de los niños, siendo las oposiciones metafóricas más que lógicas; por tanto, la oposición no se define como el máximo grado de diferencia, sino como un tipo muy especial de repetición, ya que siempre existe un par o dualidad en oposición como tendencias o fuerzas. El niño tiene una particular forma de organizar el mundo dividiéndolo todo en opuestos, ya sea en la estructura de las narraciones, los juegos y las clasificaciones fundamentales de la experiencia, (grande/ pequeño, amor/ odio, valentía/ cobardía, bueno/ malo, miedo/ seguridad, etc...). Así, en los niveles más básicos encontramos constantemente pares opuestos utilizados para discriminar características del ambiente y de la vida social; ya que, las oposiciones binarias son inherentes al proceso de pensamiento humano; de tal modo que, cualquier descripción del mundo debe discriminar categorías de acuerdo con la fórmula «p es lo que no-p no es» (Leach, 1967).

Si analizamos el pensamiento cotidiano de los niños, como se muestra en la fantasía, las narraciones y las discriminaciones empíricas corrientes, podemos descubrir algunos papeles desempeñados por la formación de los pares opuestos y por los elementos que median entre ellos; ya se diga que la fantasía es una actividad correspondiente al proceso primario que opera siguiendo las reglas de sustitución, desplazamiento y demás, o se trate de una irrupción espontánea del inconsciente que puede convertirse en objeto de la imaginación activa, planteando un aspecto del problema con importantes derivaciones psicológicas, psicoanalíticas y terapéuticas.

3.4.5-El Lenguaje:

El lenguaje funciona como un sustitutivo de la experiencia con material cualitativo; nosotros tenemos un vocabulario que usamos para referirnos a las cualidades del mundo, pero éste es una representación de las mismas cualidades. También somos capaces de diferenciar millones de cualidades para las que carecemos de vocabulario, y lo mismo ocurre con la construcción gramatical, las cláusulas o las frases (aplicarlo al lenguaje musical). Los atributos comunes de los referentes nos permite inventar metáforas que se relacionan con ellos. Chomsky (1976) mantiene que las formas de pensamiento humano son múltiples y que el lenguaje es una de ellas; pensar y experimentar son aspectos que no pueden separarse fácilmente, porque con la visualización, las relaciones complejas pueden reflejarse en el espacio más que en el tiempo, así, cuando las cualidades están dispuestas en el espacio, es posible examinar ciertas relaciones, que reduce la carga en la memoria y se posibilitan formas de manipulación conceptual que serían incómodas si tuviera que emplearse un modo de pensamiento lineal y temporal.

La elección de una forma de representación es una elección de la manera en que el mundo puede concebirse, así como una elección de la manera en que se representará públicamente, y las exigencias de la ocasión motivan la creación; además, la obra a producir nunca se concibe por entero antes de la acción, porque el proceso de trabajar con una forma de representación aclara, confiere detalle, proporciona material sobre el que pueden trabajarse las ideas y efectuarse correcciones.

Si el individuo desea expresar los significados obtenidos de sus interacciones con estas cualidades, debe utilizar, a tal fin, alguna forma de representación, que estará influida por sus habilidades tanto como por sus propósitos, una vez realizada la transformación, desde la concepción a la representación. Por tanto, el lenguaje constituye el elemento esencial para el pensamiento humano y le da unas posibilidades insospechadas. Los psicólogos, desde el establecimiento de su disciplina como una ciencia independiente, han estudiado el lenguaje en sus relaciones con el pensamiento y la cultura, y también cómo el niño aprende a hablar.

Algunos tratadistas ponen de relieve en su caracterización del lenguaje el carácter creativo del empleo del mismo por los hablantes; un hablante puede producir y entender infinitas oraciones que no ha oído antes y para ello ha de hacer un uso infinito de medios finitos. La estructura que el lenguaje origina es un proceso de comunicación entre un hablante inteligente y un oyente, que tiene lugar en un ambiente determinado. En la interacción del niño con la madre se establecen formas de comunicación desde las primeras semanas de vida que constituyen las denominadas protoconversaciones, en los cuales hay unos ciclos de interacción con alternativa del papel del niño y de la persona que les cuida, con alternancias de sonrisas y de vocalizaciones durante esas actividades; demostrándose una semejanza considerable entre esa alternancia de papeles y las conversaciones en el diálogo de los adultos.

Los estudios recientes han insistido sobre las estrategias que los niños utilizan para comprender el lenguaje y muestran que el niño y la niña emplean estrategias semánticas y que incluyen el conjunto de la situación frente a estrategias puramente sintácticas.

El niño tiene que aprender a producir los sonidos, a formar las palabras, a ser capaz de usarlas en situaciones adecuadas, a combinarlas en frases, a construir los significados, a saber qué es lo que los otros van a hacer cuando se produce una determinada emisión, a adquirir un conocimiento sobre su propio lenguaje. Es importante ser conscientes del factor comunicativo.

Las categorías de palabras en el lenguaje infantil son:

1-Nominales: Para referirse a los objetos ya sea para un grupo o para uno solo.

2-Palabras de acción: acompañan o producen acciones por parte del niño.

3-Modificadores: se refieren a propiedades o cualidades de objetos y hechos.

4-Palabras personales sociales: expresan estados afectivos y relaciones sociales.

5-Palabras función: cuya función es puramente gramatical.

La primera combinación de dos palabras, que aparecen hacia los 20 meses, tienen unas características estructurales muy semejantes en todos los idiomas, lo cual lleva a pensar que la construcción de estas combinaciones está muy conectada con el desarrollo intelectual del individuo en su conjunto.

La expresión lingüística en forma de sonidos es parte del mundo perceptivo; se utilizan para representar cosas que pensamos, a que nos referimos o que describimos, ya que, en el momento en que se produce un acto mental como parte de nuestro estado consciente no prestamos atención a ese acto y su contenido, sino a la cosa a que ese contenido apunta intencionadamente. Así, para que surja el lenguaje debe haber mentes capaces de percibir y contemplar el mundo y grafismos y sonidos que puedan representar el mismo, ya que, todos los objetos perceptibles son permanentes, tienen una duración y pueden cambiar sus propiedades mientras ellos duran; por el contrario, todas las impresiones sensibles son entidades momentáneas, que no experimentan cambio alguno mientras duran.

Muchos profesores han inventado formas ingeniosas para disminuir las discontinuidades culturales y educacionales del grupo con el que trabajan, y con frecuencia, para poder llevar adelante esta labor han tenido que violar las normas vigentes...Pensar efectivamente desde el punto de vista de las relaciones entre las cualidades es una exigencia del pensamiento tan severa como lo es pensar desde el punto de vista de los símbolos verbales y matemáticos. La producción de una verdadera obra de arte exige más inteligencia que la mayor parte del llamado pensamiento que se da entre quienes se enorgullecen de ser intelectuales....Pensar directamente en el lenguaje de los colores, los tonos y las imágenes es una operación técnicamente distinta a la de pensar con palabras. Dado que el significado de las pinturas y las sinfonías no puede traducirse en palabras, o el de la poesía en prosa, esta última monopoliza, en consecuencia, el pensamiento. Si todos los significados pudieran expresarse adecuadamente con palabras, las artes de la pintura y la música no existirían». Elliot Eisner (1998) explica el papel de los sentidos en la formación de conceptos, la forma en que los distintos medios de expresión plantean diferentes demandas a la inteligencia, contribuyendo así a nuestros esfuerzos para extraer significado de la experiencia. Los sentidos juegan un papel determinante en la conceptualización humana y la descripción de las formas que los seres humanos usan para hacer públicas las mismas. Los conceptos que formamos los seres humanos se relacionan directamente con la clase de contenido que posibilita cada uno de los sentidos. Como la formación de conceptos depende del material sensorial, la clase de significados que podemos transmitir está influida por las cualidades sensoriales, reforzadas por formas particulares de representación. En la medida en que la educación se ocupa de desarrollar la capacidad del individuo para producir diversas formas de significado a través de la experiencia, la capacidad de codificar y descodificar el contenido englobado en las distintas formas de representación tiene también una importancia esencial. Por tanto, podemos esquematizar la estructura del lenguaje:



Figura 22: La estructura del lenguaje.

Así, García Calero (2002), en una de sus apreciaciones sobre los poetas, dice que la palabra para Valente era el instrumento poderoso de la creación; la única arma que amanece, la única herramienta que completa la historia, dando nombre a las cosas, espantando el temor, comulgando con sombras. Hay que escucharla amanecer, nacer de este silencio. Como el de hoy. Nada se puede decir salvo lo que las palabras transparentes nos descubren...*Sobre la arena trazo con mis dedos una doble línea interminable como señal de la infinita duración de este sueño.*

3.4.6-La metáfora:

Medina Rivilla (2002) explica que la metáfora de la enseñanza como arte tiene dos significados: uno de ellos relaciona el arte como la técnica dominada, mediante el cual se logra expresar el modo singular de ver la realidad conforme a reglas; el segundo significado se concentra en el valor de lo creativo genial que construye la realidad atendiendo al modo específico de cada actividad.

Mingorance (1989) mantiene que el estudio sobre la metáfora se remontan a los albores intelectuales de la humanidad: hasta allí alcanza la preocupación por desentrañar el misterio del empleo metafórico del lenguaje con los más diversos fines (Tato 1975). Aquellas primitivas especulaciones son, de un lado, pauta y modelo de las reflexiones que sobre el tema han tenido lugar a lo largo y ancho de la cultura occidental. Y lo son en tal medida, que hasta nuestros días, en los escritos más actuales, se pueden observar rasgos e ideas que nacieron hace muchos siglos.

Desde Aristóteles se viene considerando con frecuencia que la metáfora es una lengua, un misterio, una cuestión abierta; y Ortega y Gasset (1943) ha llegado a decir que es quizás una de las potencialidades más fructíferas del hombre; nada tiene, pues, de extraño que nos interroguemos sobre cómo manejan e interpretan las metáforas, qué son, cómo funcionan, qué procesos cognitivos están implicados en su producción y comprensión, o cuál es su fundamento, constituyen preguntas a las que la psicolingüística y la psicología han intentado dar respuesta.

La metáfora, dentro de la temática del lenguaje y pensamiento, y del problema del significado, es un aspecto que se considera importante en el lenguaje ordinario, y que, por otra parte, tiene una consideración interdisciplinar. Se ha estudiado mucho en el lenguaje poético, ya que la función estética es de gran importancia en la poesía; pero a la vez que es estética, también pretende manifestar su visión particular de la realidad: *Poetizar es embellecer con el encanto de la poesía*: " La metáfora es una de las figuras esenciales del lenguaje poético, quien dice figura, dice lenguaje figurado, juego con el lenguaje, creación alejada de una intención puramente informativa. Sin embargo, aún en esta característica de la poesía se pueden encontrar elementos cognitivos (Marti, 1988).

"La metáfora es a la vez norma y anomalía, determinación e incertidumbre, semejanza y diferencia, dado y nuevo, representación e interpretación". Pero no es exactamente síntesis de estos opuestos sino el resultado de la tensión entre ellos, de su interacción, de la oscilación pendular entre uno y otro (Mayor, 1984).

Por todo ello es por lo que la metáfora está estructural y funcionalmente, dependiendo de una compleja actividad cognitiva, y abocada al conocimiento, aunque sea tentativo, impreciso y, por tanto, innovador, no reductible a un patrón lógico, ni fácilmente verificable.

Para Mayor (1984) la utilización de la metáfora es algo muy específicamente humano, y se podría decir que el hombre es un animal metafórico. La metáfora es definitoria de lo humano en dos sentidos complementarios: por un lado maneja constantemente la metáfora, y su

actividad en general, y la cognitiva en especial, son de carácter básicamente metafórico.

La metáfora es una noción compleja que puede ser definida de múltiples maneras:

"La metáfora es entender y experimentar un tipo de cosas en términos de otra. La metáfora no es sólo cuestión de palabras sino que los procesos de pensamiento son en gran medida metafóricos" (Lakoff y Jonson, 1986).

"La metáfora consiste en expresar una semejanza entre algo relativamente bien conocido o sabido de un modo concreto (el vehículo semántico) y algo que, aunque de mayor valor e importancia, es más ignorado u oscuro (el tenor semántico), y puesto que se debe expresar mediante palabras, resulta que presupone una imagen o noción vehicular fácil de comprender cuando se nos indica mediante una palabra o frase idónea" (Wheelwright, 1979, citado por Mingorance).

"Los conceptos metafóricos son los que comprenden y estructuran no tan sólo en sus propios términos, sino que precisan términos de otros conceptos, lo cual implica conceptualizar una clase de objetos o experiencias en términos de una clase distinta de objetos o experiencias" (Lakoff y Jonson, 1987, nombrado por Mingorance).

Por tanto, la metáfora nos va a servir como instrumento que nos permite averiguar algo acerca de la naturaleza del pensamiento; pues, según Munby (1986, citado por Mingorance), es una entidad ligüística; un proceso por medio del cual interpretamos el mundo, y un proceso por el que expresamos esa interpretación.

Metáfora e imagen: Mingorance (1989), continúa diciendo que el concepto de metáfora está estrechamente unido al de imagen. Concepto que se plantea la psicología cognitiva como una cuestión fundamental referente a las representaciones mentales. Lindsay y Norman (1983) hablan de imagen de control sensorio-motriz que registran las experiencias perceptivas, y que tienen mucho que ver con el tema de la memoria: favorecen el recuerdo. Pero a la vez, en nuestro sistema conceptual pensamos con palabras y con imágenes mentales: representaciones preceptuales que representan un papel central sobre todo en los individuos creativos. Tenemos muchas imágenes mentales, por ello, el problema de la utilización y representación de dichas imágenes es el de su organización. La psicología cognitiva expresa esta organización del pensamiento en las llamadas redes semánticas, que es una forma de presentar la estructura conceptual. Es un entramado de interconexiones entre componentes significativos semánticos, que expresamos en el siguiente esquema:

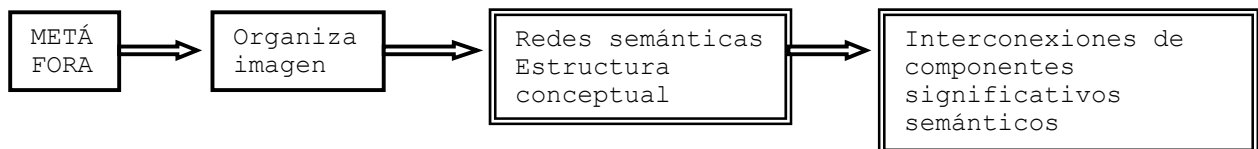


Figura 23: Proceso de la metáfora.

En el trabajo de Elbaz (1983) sobre el pensamiento de los profesores, se afirma que la imagen refleja la estructura del pensamiento: " La imagen se representa en una declaración breve, descriptiva, y alguna vez metafórica, que capta algún aspecto esencial de la percepción de los profesores sobre sí mismos y sobre la enseñanza. La imagen está generalmente empapada de juicios de

valor, y a menudo expresa una particular forma de analizar la enseñanza”.

Esta autora organiza el conocimiento práctico del profesor alrededor de un gran número de imágenes, que reflejan la estructura de su pensamiento y sirven para localizar los principios y normas que este usa para llevar su conocimiento a la práctica.

Connelly y Clandinin (1983) definen la imagen como “una clase de conocimiento encarnado en una persona, y conectado con el presente, pasado y futuro del individuo. La imagen dibuja el pasado y el futuro en un nexo personalmente significativo de experiencias enfocadas a la situación inmediata; así, la imagen emerge de los procesos imaginativos por los cuales se generan esquemas significativos y útiles en el pensamiento; algunas imágenes tienen una cualidad metafórica, y como tales, son llamadas metáforas experimentales, empíricas”.

De Vega (1984) entiende que las imágenes mentales constituyen un formato representacional o un tipo de estructura de datos de nuestro sistema cognitivo; en éstas, el producto representacional no se basa en los datos sensoriales inmediatos, sino que es guiado conceptualmente, porque las imágenes tienen un carácter generativo y transformacional, y los códigos mentales son de carácter significativo.

La metáfora tiene también relación con los símbolos: Mingorance (1989) dice que la diferencia entre símbolo y metáfora consiste en la función que cada uno de los dos mecanismos atribuye a la representación mental que corresponde al significado habitual de la palabra utilizada, y que podemos designar con el término imagen. Nevell (1987) afirma que el concepto símbolo impregna el pensamiento relativo a la mente, y cita a Whitehead que define el simbolismo: “La mente humana funciona simbólicamente cuando algunos componentes de su experiencia evocan estados de conciencia, creencias, emociones y usos, que reflejan otros componentes de su experiencia. El primer conjunto de componentes son los símbolos y el segundo conjunto constituye el significado de los símbolos. El funcionamiento orgánico por el que se da la transición desde el símbolo al significado se llamará referencia simbólica”.

Las imágenes mentales, cuando se convierten en algo repetible, e incluso culturalmente comprensible, se convierten en símbolo. De hecho, el lenguaje es un sistema simbólico. La metáfora es una simbolización de alguna percepción que intenta representar un concepto que está en nuestra mente.

Lakoff y Jonson (1986, citados por Mingorance) afirman que las metáforas son parciales y para que tengan significado tiene que tener coherencia, por eso, estudian metáforas relacionadas para ver la estructura del pensamiento. Jonson-Lairs (1987, citados por Mingorance) explica que un modelo mental representa un estado de cosas, y consecuentemente su estructura no es arbitraria, tal y como lo es la de una representación proposicional, pero representa un papel representacional o analógico directo, ya que su estructura refleja aspectos relevantes del estado de cosas correspondientes al

mundo. Black (1966, citado por Mingorance) afirma que ante la metáfora, la mente actúa como una pantalla a través de la cual contemplamos el mundo: filtra los hechos, suprimiendo algunos y poniendo de relieve otros.

De los niveles de conocimiento que según Mayor (1958) se pueden alcanzar a través de la metáfora, nos interesa:

-El que radica en nuestro entero sistema conceptual permitiéndonos estructurar nuestra experiencia, con el que construimos nuestra interpretación del mundo y con el que actuamos (Lakoff y Jonson, 1980).

-El conocimiento científico, tal como aparece en la fase creadora de la ciencia, sugiriendo nuevas perspectivas o relaciones o estableciendo analogías, y que se pone de relieve en la utilización de imágenes, modelos y teorías cuyas diferencias y semejanzas con las metáforas son conocidas.

Por tanto, la metáfora se mueve en el campo de la inteligibilidad y la representación, pertenece al dominio de lo cognitivo y de lo lingüístico, constituyendo básicamente una propuesta para incrementar nuestro conocimiento, y el nivel en el que se construye la metáfora como producto no es el orden casual, ni el orden de implicación, es más bien el orden simbólico, que exige una actividad interpretativa (Mingorance, 1989). En cuanto a la investigación educativa, Bedeson (1985, citado por Mingorance) dice que las metáforas son estructuras lingüísticas útiles que ayudan a los teóricos y a los prácticos a generar ideas, conceptos, modelos y teorías para describir examinar y comprender el fenómeno educativo.... Schön (1979, citado por Mingorance) dice que las metáforas tienen un carácter generativo en cuanto crean una nueva percepción, explicación o invención. Además, la metáfora implica una interacción entre dos contenidos semánticos, el de la expresión usada metafóricamente y el del contenido circundante (Searle, 1979, citado por Mingorance).

Por otra parte, el trabajo de la metáfora es cognitivo y pretende determinar la riqueza de las características y las relaciones que han sido encontradas en la situación concreta; los procesos que se llevan a cabo intentan una situación diferente y formas contrapuestas de ver el mundo, reagrupando, reordenando, renombrando elementos y relaciones, seleccionando nuevas categorías derivadas de la observación que se realiza sobre la situación (Mingorance, 1989).

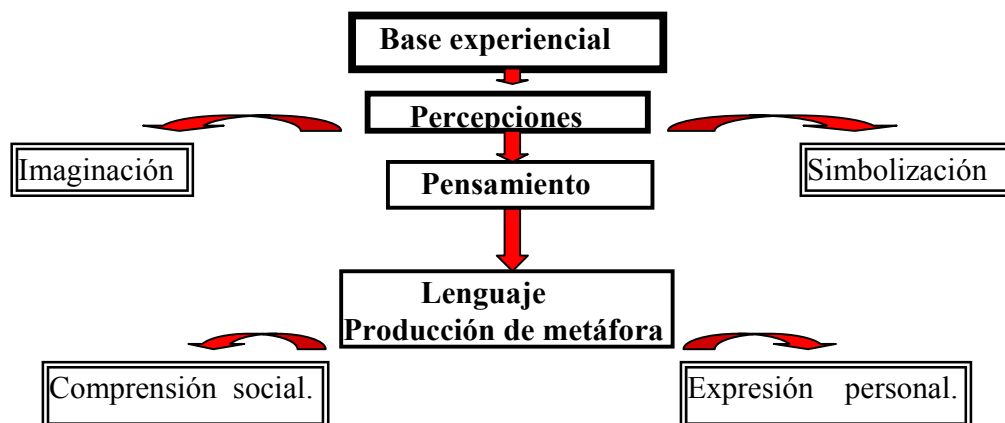


Figura 24: Proceso de creación de las metáforas, Mingorance (1991), pag. 61.

Por lo tanto, la metáfora representa un puente entre el esquema conceptual y representacional; se trata de un sistema de triangulación del pensamiento y de la actividad que debe ser aprendida por una serie de repeticiones, desde una forma de concebir la situación a otra diferente.

También, según Pavio (1979) las imágenes contribuyen específicamente a acelerar el acceso a la memoria a largo plazo, y da flexibilidad en la búsqueda de información que sería proporcionada en la base de interpretación de la metáfora. Y hay que añadir que los términos metafóricos son más efectivos en el recuerdo de los sujetos que las cosas con las que son comparadas. Por tanto, los vehículos proporcionan el esquema y los tenores son asimilados de esta manera.

Por otro lado, Miall (1983, citado por Mingorance) mantiene que la metáfora es el núcleo de la comprensión de la creatividad, ya que transforma el pensamiento en símbolos. Thompson (1985, citado por Mingorance) dice al respecto que la metáfora es un excelente camino para generar ideas y buscar soluciones a los problemas nuevos, ya que representa una gran motivación para la creación, la libertad y la alegría, así como un sistema de apoyo a la nueva organización del material mental. También Mcinnis (1984, citado por Mingorance) dice que las imágenes que construimos en nuestra mente nos sirven para comprender algo, y además, la literatura sobre los mapas cognitivos nos puede proporcionar una mayor comprensión de los formatos de la literatura científica, de sus procesos y formulaciones.

Owen (1986) habla de metáforas sensoriales, basadas en experiencias visuales, auditivas, cinéticas, olfatorias y gustativas, afirmando que juegan un papel importante en la comunicación. Así, nos encontramos con la metáfora visual, que se estudia en relación con la metáfora verbal, y como material para la elaboración de metáforas.

Feinstein (1982) considera que los trabajos artísticos, como producto del pensamiento pueden ser metáforas para desarrollar las dimensiones de la experiencia, por ello, el proceso metafórico puede utilizarse para interpretar el trabajo artístico y los periodos del Arte. Carlisle (1982, citado por Mingorance) mantiene que las ideas del arte muchas veces surgen de ideas metafóricas y se expresa como destrezas educables. Por tanto, *es clara la relación entre metáfora y creatividad, entre metáfora e imaginación, como una parte de la interacción del pensamiento y la acción que tiene lugar en la base del conocimiento* (Mingorance, 1989).

Además, para Petrie (1979, citado por Mingorance), la metáfora posibilita una transferencia de la comprensión desde lo conocido a lo desconocido; se da un cambio entre el esquema conceptual y representacional, y el esquema de la materia que debe ser aprendida. Por tanto es interesante el uso de la metáfora intencionadamente por el profesor, ya que lleva a un cambio estructural en el aparato cognitivo del alumno.

3.4.7-La narración y el cuento:

Una narración es una unidad lingüística que puede, en último término, fijar el significado afectivo de los hechos que la componen. Las narraciones pueden estimular y desarrollar determinadas capacidades mentales, como técnicas que ayudan a pensar; estimulan y desarrollan nuestra capacidad para organizar afectivamente todo un conjunto de materiales en unidades coherentes y significativas. Aprender a continuar una narración es adquirir esa capacidad, una forma humana básica de dar sentido a las cosas que está constituida por la adquisición de la capacidad para identificar y abstraer determinados hechos y acontecimientos a partir del flujo de experiencia así como de imaginar otros, dándoles coherencia y sentido a través de la organización de los mismos en términos de pautas afectivas o ritmos emocionales. Rosen mantiene que las narraciones son una forma primaria e irreductible de la comprensión humana, por eso, las mejores narraciones para los niños son las que estimulan imágenes vividas y variadas, organizándolas de acuerdo con una pauta de aprehensión afectiva.; así, los argumentos determinan la organización de los acontecimientos para la construcción de relatos con significado.

La narración constituye la unidad lingüística que lleva consigo su propio contexto; les ayudan a crear expectativas de cómo es el mundo ya que se trata de una técnica que organiza acontecimientos, hechos, ideas, personajes y demás elementos, reales o imaginarios en unidades significativas que modelen nuestras respuestas afectivas. Constituye una herramienta conceptual básica para proporcionar coherencia, continuidad en la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior; se construye una personalidad. Por tanto, no es positivo privar al ser en formación de esa aproximación al campo de lo estético, aplicando viejos e infundados criterios selectivos sin conexión entre las partes y significados elaborados a partir de un nivel superior de contenido.

Bruner (1995) establece nueve principios universales de la realidad narrativa:

1-Estructura de tiempo cometido, ya que segmenta el tiempo, no mediante un reloj o metrónomo, sino a través del desarrollo de acontecimientos cruciales, entre principios, mitades y finales.

2-Particularidad genérica, porque tratan de casos particulares, ajustadas a géneros o tipos; y la existencia de los géneros es universal.

3-Las acciones tienen razones, de tal modo que lo que hace la gente en las narraciones no es por casualidad, ni está estrictamente determinado por causas y efectos, sino motivado por creencias, deseos, teorías, valores u otros estados intencionales.

4-Composición hermenéutica, porque ninguna historia tiene una interpretación única, y el objetivo del análisis hermenéutico es aportar una explicación convincente y no contradictoria de lo que significa un relato, una lectura que se atenga a los detalles particulares que la constituyen.

5-Canonicidad implícita, de tal modo que, para que merezca la pena contarla, una narración tiene que ir en contra de las

expectativas, romper un protocolo canónico o desviarse de la legitimidad.

6-La ambigüedad de la diferencia, ya que, aquello de lo que trata una narración siempre está abierto a cuestionamiento, por mucho que comprobemos sus hechos; porque, al fin y al cabo, sus hechos son función del relato.

7-La centralidad de la problemática: los relatos pivotan sobre normas quebrantadas, y eso coloca a la problemática en el eje de las realidades narrativas, porque las historias que merece la pena contar y construir surgen de la problemática, pero la forma de la problemática expresa un tiempo y circunstancia, no es definitiva.

8- Negociabilidad inherente, porque es transportable a la vida real, y esa flexibilidad para considerar múltiples construcciones narrativas aporta la flexibilidad que se necesita para la coherencia de la vida cultural.

9-La extensibilidad histórica de la narración, de tal modo que el argumento, los personajes y el contexto parecen continuar y expandirse, y un elemento que hace posible esta expansividad de la historia es la concepción que parecemos tener sobre los puntos de inflexión, acontecimientos clave en el tiempo en los que lo nuevo reemplaza a lo viejo.

Para Bruner, vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración, y seguro que la acción podría aportar oportunidades más valiosas de las que aporta para crear la sensibilidad metacognitiva que se necesita para enfrentarse al mundo de la realidad narrativa y sus afirmaciones alternativas.

Las narraciones, tras ciertas transformaciones, reflejan una predisposición mental, pero la trama primaria de la historia consiste en las emociones humanas. Cuando el paisaje se humaniza en el contexto de las esperanzas, temores, amores, odios y demás pasiones humanas, comprendemos mejor a otros personajes mediante las conductas provocadas por estas emociones comunes. Podemos ver el mundo a través de los ojos de los otros. Además, el más importante valor educativo de la narración consiste en aprender a crear y configurar acontecimientos en una forma comprensible que lleve el sello del propio «yo oculto»; el papel del ritmo en la educación nos lleva a la representación de esa realidad que sentimos en nuestro interior, en nuestro auténtico «ego». El poeta es la persona más cualificada para recordar y expresar esa consciencia original, única y aislada de esa realidad pura que existía para cada uno de nosotros antes de que el lenguaje viniera a deformarla e hiciera tan difícil su recaptación y representación.

Al respecto, Morcillo Saucó (2000) dice que se trata de introducir al alumnado en el estudio de la imagen, mediante la puesta en práctica de una serie de técnicas y estrategias que permitan la interrelación de distintos bloques de contenido y ejes transversales. *El principio fundamental era la libertad de acción, la responsabilidad, la participación, la interrelación.*

Proceso:

1-Se comienza narrando un cuento o historia, ya sea ficticia o real.

2-Se explica en asamblea la descripción de los personajes, los lugares, etc..Se determinan que sentimientos se producen como consecuencia de cada situación, tratando los temas transversales que aparezcan implícitos, fomentando así el sentido crítico.

3- Se siguen tratando los espacios y lugares donde se produce la acción narrativa, estableciendo una relación de secuencias temporales y analizando cada una de ellas, siempre teniendo en cuenta el periodo madurativo del alumno.

4-Se presentan las secuencias en pictogramas, codificando los símbolos; se escribe el texto junto al dibujo pictórico en un espacio para cada secuencia.

5-Se aíslan los elementos que componen cada secuencia.

6-El alumno dibuja y colorea el papel. Es importante no haber dado pautas con anterioridad, pues así se fomenta la creatividad y la imaginación, expresando plásticamente el cuento tal como lo han entendido.

7- Se les hace dibujar un esquema del cuento, de tal modo que cuando le vean sean capaces de desarrollar todo el relato.

8-Se establecen los leitmotiv de cada historia.

Es importante iniciar un tema con la experiencia directa de los alumnos sobre algún aspecto del mismo de modo que resulte significativo en su vida. Piaget (1978) mantiene que la capacidad para aprender del niño está en función del desarrollo de sus estructuras mentales:

- Descubrir lo importante.
- Encontrar pares opuestos.
- Organización del contenido en forma de cuento.
- Qué contenido estructura mejor el tema para su organización en forma de cuento.
- Cuál es la mejor forma de resolver el conflicto entre opuestos.
- Qué grado de mediación entre estos pares conviene buscar.

a)-*Justificaciones de la escritura:*

- Escribir es hacer, nos permite crear imágenes, acontecimientos o personajes.
- Podemos hacer público nuestro modo íntimo de hacer las cosas.
- Los mundos y personajes imaginados pueden convertirse en medios de desarrollo de creaciones fantásticas.
- Escribir requiere estímulo y exige poner en juego otras habilidades.
- Pueden crearse formas escritas que proporcionen imágenes con fuerza suficiente para persuadir a otros de la validez de la visión íntima del autor.
- Podemos infundir a otros determinadas ideas y emociones de las que, en otro caso, carecerían.
- El mundo puede constituir una fuente de ideas, imágenes y personajes que se convierten en temas de los escritos propios y de las aspiraciones estéticas del interesado, lo que permite agudizar la percepción;
- emplear la fantasía como medio para establecer contactos con la realidad;
- sacar partido de las aficiones, intereses y entusiasmos particulares;

-hacer exámenes estimulantes.

b)-Cuentos.

El carácter exclusivo de la forma narrativa del cuento consiste en que crea su propio mundo en donde queda fijado el significado de los acontecimientos, y por tanto, de nuestros sentimientos hacia ellos. Los cuentos tienen que ver con respuestas afectivas; se vibra con el ritmo del conflicto binario, los acontecimientos que se desenvuelven y su resolución, ya que el final de los cuentos tiene que ver con la resolución de conflictos; nos damos cuenta de que hemos llegado a dicho final cuando sabemos cómo sentirnos respecto a todos los acontecimientos y personajes que lo constituyen.

Es importante que los niños empiecen a comprender que los problemas que ven en sus familias, barrios o escuelas, así como sus propios conflictos internos son análogos a los de un posible cuento. En este pensamiento han de reforzarse los **valores cívicos y de tolerancia** como prerequisites para la vida democrática. El proceso es el siguiente (aunque en la parte del método yo establezco otro proceso diferente para construir la improvisación):

1-Disponer del instrumento: dibujo y partitura personal.
2-Interpretar musicalmente las imágenes.
3-Se utilizarán varios paneles de estimulación para desarrollar un mismo tema, como el cuento. Una de las disposiciones estructurales más evidentes que podemos utilizar en el cuento infantil es el uso de los pares opuestos; inmersos en la historia o tomando cuerpo en el cuento, aparecen conflictos entre el bien y el mal, el valor y la cobardía, el miedo y la seguridad, etc...Los personajes y acontecimientos incorporan estos conflictos abstractos. Tales pares opuestos y abstractos sirven de base para la selección y organización del contenido del cuento y como líneas estructuradoras a lo largo de las cuales se desenvuelve la narración.
6-El profesor se dirigirá a sus alumnos pidiéndoles que interpreten un código determinado facilitando las simbologías del mismo.
7-Hacer intervenir, sobre la marcha, al resto de los alumnos.
8-Sorprender a los alumnos con nuevas estrategias: grabaciones de sus cuentos musicales, vídeo, etc..
9-Juegos de: asociación:-recuerdo visual: lectura de series. -imagen-concepto o viceversa. - semejanza: forma, utilidad, proceso. -personificación: que cada imagen cuente su vida.
Feedback: selección, ordenación, jerarquización de códigos.

3.4.8-La poesía:

García González (2001) dice que el poeta es la persona más cualificada para recordar y expresar esa conciencia original única y aislada de esa realidad pura que existía para cada uno de nosotros antes de que el lenguaje viniera a deformarla e hiciera tan difícil su recaptación y representación; hablamos de la poesía como conjunto de capacidades intelectuales.

El poeta, cuando define algo, no lo propone como axioma, sino como aporía, ya que, sus intuiciones, pueden encontrar otros caminos de la expresión lingüística; sin embargo, percibe lo que otros hombres, no dedicados a ello, no pueden percibir y trata de expresarlo con un lenguaje estético. Por eso, *"la poesía no se busca, se encuentra"*; el poeta percibe los sucesos, las cosas, los fenómenos, las historias....., pero la poesía surge, al igual que la Música, de los rincones del alma; y por eso, es necesario precisar que, para que en nuestro interior podamos hallar la poesía, nuestro íntimo espíritu, el lugar más recóndito de nuestra intimidad, tiene que estar preparado. Ante los sucesos, los fenómenos, las cosas, las historias.....el historiador saca una conclusión, el humorista halla el humor, el sociólogo su síntesis, el pintor su obra, el político sus convicciones y acciones, el jurista las leyes y, el poeta, en fin, la poesía. Así, cada mente está preparada para obtener sus conclusiones a través del estudio y de la conformación de sus percepciones, por el rigor de la ciencia adquirida o las intuiciones del arte cultivado; la mano, la mente, o ambas, responden a ellas para expresarlas. El poeta también tiene que desarrollar, conformar, estimular, la sensibilidad de su alma, no solo para *percibir* el adarme de poesía que pudiere haber en cada suceso, en cada cosa, en cada fenómeno o cada historia.... sino para *expresarla*. Si la capacidad poética puede surgir de una semilla innata que se desarrolla y madura con el tiempo y el ejercicio, la expresión poética hay que adquirirla, y *"el significado de las palabras en el lenguaje de la expresión poética es una relatividad"*.

La poesía, como todo el arte durante medio siglo, ha pasado y todavía está pasando, por una etapa "experimentalista". Toda poesía es poesía, sea como sea su forma, pero, deshumanizado el arte, podemos asegurar que se queda en mero "experimento". No podemos entender el arte sin el humanismo, al menos sin su dimensión antropológica. Igualmente, la deshumanización de la poesía trajo, como consecuencia, que se apartó de las masas no iniciadas; su "mercado" fue ocupado por la canción ligera. Así, aunque la poesía está en todo, sin embargo, la producción poética se apoya en la "palabra" y, dado su carácter multívoco y hasta equívoco, obliga al poeta a hacer uso de este "material", de esta "materia", aprovechando sus condiciones esenciales y accidentales, para que en ella, en la palabra, quede plasmado el mensaje o la vivencia o la reflexión, en toda su profundidad y en toda su superficialidad; en toda su precisión y en toda su imprecisión, de tal modo que, cada escalón de público, perciba su parte, perciba aquello donde su preparación o su iniciación puedan llegar. La poesía tiene muchas perspectivas, desde algunas de ellas o desde todas ellas, intuye el poeta; así, la idea nos trae otra aporía: *"la poesía es una intuición"*, sin embargo, la intuición del poeta no basta para producir la obra, porque su obra es algo más. *Es la intuición más la expresión lingüística de esa intuición: la suma es la obra poética*. Por eso, la capacidad de intuición poética puede decirse que nace con el poeta, aunque puede

perfeccionar, adiestrar, desarrollar los mecanismos por los cuales esas intuiciones pueden ser más frecuentes, más profundas, más complejas, más completas e, incluso, más fecundas. Leopoldo de Luis dice que: "La poesía es una forma de mirar", pero la plasmación de esa intuición en la obra poética requiere el manejo hábil de la materia de que está hecha; y esta materia es la palabra; pero, para el manejo y uso de la palabra se necesita "oficio", y esto lo tiene que adquirir el artista a base de esfuerzo, práctica, y una dirección; por tanto, la mejor dirección será aquella que dentro del estilo del artista, estilo incipiente todavía, sepa encauzarlo por los auténticos caminos del arte.

El poeta sólo debe tener una preocupación: precisar lo más posible la imprecisión de sus intuiciones con lo impreciso de las palabras, que tienen distinto sentido, y hasta distinto significado, según donde se encuentren, según las palabras que les rodean, según la alegoría del mensaje, según la "teología" o la "filosofía" del poeta. Por eso el significado primario de un poeta, sólo se consigue cuando a este poeta se le ha estudiado muy a fondo y se ha adivinado el valor semántico y el valor emocional de cada uno de los términos que emplea en el conjunto de su obra y en cada uno de sus poemas. Es en la poesía donde, precisamente, la sensibilidad y la intuición tienen manifestaciones más profundas, más originales, más creativas y, muy por encima, la lírica; porque, con pequeños aportes humanísticos, los poetas crean grandes edificios artísticos, superando barreras de normas, caminos trazados, de estilos estudiados; y, estudiando estilos en profundidad, el poeta va adquiriendo distintos modos y maneras de utilizar el idioma, puede alcanzar las expresiones que precisen, en su imprecisión, las complejas, complicadas y profundas intuiciones que el poeta obtiene en la atenta contemplación de su vida interior; porque, el poeta no puede detenerse y tiene que buscar, incansablemente, aquellas expresiones que presenten mejor, que expliquen mejor, los fenómenos que mantienen inquieta constantemente su sensibilidad; porque, "el poeta es un experimentador de las formas lingüísticas" para expresar mejor sus fenómenos interiores. No hay que olvidar que los fenómenos interiores del poeta están cribados, desarrollados, entendidos y descubiertos por su talento (inteligencia), su sensibilidad (percepción) y su capacidad humana para emocionarse y sentir pasión. Alcanza en estas percepciones profundidades inusuales en otros hombres, penetra en las que podríamos llamar "*profundidades del alma*", y es ese, el poder de introspección que tiene, en parte innata y en parte adquirida. La costumbre de autoestudiarse o autoperibirse (cualquier forma de introspección) conduce al poeta a tener una finura especial para ese análisis, negada a los que no son poetas, porque, lo que descubre realmente al poeta son los matices profundos de los hechos. Y una vez percibida la realidad poética, la imaginación del poeta se encargará de superponer, en la expresión lingüística, sensaciones, emociones, intuiciones, para alcanzar los niveles de expresión que permitan reproducir en el lector los mismos o parecidos fenómenos que experimentó el poeta. Por tanto, puede decirse que la poesía es intuición más expresión lingüística.

3.4.9-La improvisación:

Improvisar en música es lo más próximo al habla en el lenguaje común; es importante expresar ideas musicales equivalentes a las conversaciones simples que el niño improvisa cotidianamente cuando se encuentra con un amigo; por eso, la persona que explora el instrumento mediante un juego improvisatorio, al tiempo que afirma con sólidas bases su relación personal con la música y el instrumento, ejercita su oído, su sensibilidad, su sentido estético, sus facultades intelectuales, su imaginación y su memoria, al tiempo que adquiere y reafirma conocimientos y experiencias (Hemsey, 1983). Además, que con la música podemos imitar a la lluvia, un automóvil, un tren, un avión a chorro... Continúa diciendo V. Hemsey que la educación musical debe proporcionar al niño la posibilidad de explorar libremente el mundo de los sonidos y expresar con espontaneidad sus propias ideas musicales, porque, de la dinámica interna de esos procesos humanos en relación a la música dependerá que el contacto con ésta sea positivo y contribuya a promover su educación. La improvisación, actividad integrada al proceso de desarrollo musical, es sinónimo de juego, alegría, entretenimiento, exploración, inquietud, curiosidad. El juego musical empieza mucho antes del aprendizaje sistemático de la música y no debe interrumpirse a lo largo de todo el proceso, aunque cambie de calidad y dé sentido. Así, la improvisación se configura como descarga expresiva, como técnica o forma de aprendizaje (interiorización, conocimientos, experiencias), y como medio para desarrollar la imaginación y la creatividad. Es muy importante que el sonido sea personal, que surja sin modelos o demostraciones previas en cada individuo a raíz de una consigna o un estímulo dado; es importante que el maestro permanezca alerta y sensible a las necesidades de los alumnos, ya que, si se sabe elegir la oportunidad, el momento y la época de desarrollo más adecuada, podrá constituirse uno de los elementos más valiosos y necesarios del proceso educativo musical.

A través de la práctica de la improvisación, el alumno logrará mayor rapidez y precisión en las respuestas musicales, adquiriendo la capacidad de planificar y establecer comunicaciones directas entre el espíritu que siente, el cerebro que imagina y coordina y los dedos, brazos, manos y ritmo respiratorio que son los encargados de la realización; ello es posible gracias a la educación del sistema nervioso que integra todos los sentidos con el sentimiento y el pensamiento en el complejo tiempo-energía-espacio.

3.4.10-La composición:

Sin embargo, de la improvisación a la composición hay un paso; Blanes Arques (2002) afirma que Debussy y Shönberg revolucionaron los métodos compositivos del S.XX: el primero rompiendo los vínculos de la tradición e impulsado por la fuerza de la libertad absoluta en el planteamiento creativo, consiguió emanciparse de las normas tradicionales y queriendo romper con el pasado, aparentemente, su música y sus sonoridades están vinculadas (sin nexo) al periodo anterior; el segundo, pretendiendo que su música, que partía de Wagner, fuera una prolongación de lo anterior, llegó a crear un mundo musical totalmente nuevo, singularmente personal que rompió las cadenas que le ataban al pasado.

Kassel (1955), distingue los diversos conceptos que engloba y limita los contenidos de la nueva composición; así, *la forma*

significaría tanto la organización interna de toda obra como el esquema concreto en que esta se haya configurada; *las formas musicales* aluden a las fórmulas, medios y técnicas de la composición musical en general y en particular; *los géneros* son los tipos diversos de la creación musical, orientados a distintos fines y funciones; y *el estilo* alude al conjunto de medios a través de los cuales se realiza la idea de la forma. Leichtentritt (1927) establece una dualidad en el concepto de forma, considerando que una obra debe estar compuesta de acuerdo con el sentido musical y con un gusto equilibrado dentro de la configuración de un determinado tipo formal. Schönberg (1963) dice que la forma en la Música sirve para facilitar la comprensión por medio del recuerdo, igualdad, regularidad, simetría, subdivisión, repetición, unidad, relación entre el ritmo y la armonía, e incluso la lógica; pero ninguno de estos elementos produce ni contribuye a la belleza, sin embargo todos ellos contribuyen a una organización que hace inteligible la idea musical realizada. Según García Laborda (1996), Adorno (1996), concibe una sola forma que engloba todos los aspectos de la composición musical, "porque ya hay formas, o todo debe ser forma". Este mismo autor menciona el concepto de forma de Ligeti, que tendría que tener en cuenta tres aspectos fundamentales:

- la relación de las partes con el todo y la función que esas partes cumplen dentro del conjunto general de la sintaxis musical, con especial relevancia de los binomios (repetibilidad y no repetibilidad, igualdad y contraste, semejanza y desemejanza, etc...);

- la analogía espacio-tiempo, que nos permite hablar de asociaciones entre el transcurso temporal de la Música y su proyección espacial;

- los aspectos históricos de la forma musical que se manifiestan en ejemplos concretos de una tipología forma acuñada durante siglos, base de todo el desarrollo formal de la Música occidental.

García Morillo (1960, citado por Laborda) mantiene que hay ciertos valores eternos en toda composición, como la paridad y la trinidad de elementos que el músico organiza al crear, así como la simetría..Por eso, la repetición ha de ser mínima, pero no solo para evitar los pedales armónicos, obstinatos, progresiones, secuencias, etc..., sino aún por las reexposiciones que deben esbozarse, sin ser literales e íntegras. Así, cada elemento de la composición debe ser nuevo, pero de alguna forma derivarse de los elementos que le preceden, y cada parte pequeña o grande debe generar a la siguiente.

Por otra parte, el concepto de estructura, según Adorno (1996), ha ido creciendo a medida que se desmoronaba el concepto de forma tradicional; y aunque a veces se identifica estructura con forma, es preciso separar los conceptos. Para Piaget (1968), la estructura, en un sentido técnico de autorregulación de transformaciones, no coincide con la forma, ya que comprende tres ideas básicas: tonalidad, transformación y autorregulación. Así, según Fubini (1988), los conceptos de forma y estructura se contraponen el uno al otro si los contemplamos desde una perspectiva estética, de tal modo que la forma, símbolo del racionalismo clásico, puede apoyarse en el intelecto Kantiano, que dobléga la realidad a sus formas y conceptos, sin embargo la estructura no se deja aprisionar por esquemas preconstituidos, pudiendo reflejar la amplitud y la variedad de lo real.

Adorno añade que el concepto de estructura está a medio camino entre forma y técnica de composición. La forma, como resultado y producto, es el aspecto aplicado al oyente, mientras que la estructura es el aspecto aplicado al compositor. Luis de Pablo (1996), distingue entre macroestructuras y microestructuras; las primeras sirven para la creación de una obra como elementos generales capaces de englobarla o motivarla enteramente; las segundas, derivando del mismo centro generador, organizan o son capaces de organizar las células más reducidas de que se componen estas. Así, una estructura musical estará compuesta por los siguientes elementos:

- estructura rítmica;
- estructura interválica;
- estructuras rítmicas o armónicas;
- estructuras melódicas y métricas.

En cuanto al origen y evolución del concepto de forma musical, según Adorno, surge a partir del s. XVIII, configurándose definitivamente en el XIX. En esta época, la estética de la forma se integra en la filosofía de lo bello, de ahí que sus categorías sean las mismas que las de la estética. En el S.XX, la desaparición de la tonalidad hizo quebrar la forma musical; cada obra de arte debía configurar su propia forma, generando una concepción de forma renovable a cada instante. En la segunda mitad del siglo, se hicieron evidentes ciertas características del nuevo concepto (resumidas por Ligeti, citado por García Laborda, 1960):

-no existen esquemas formales fijos, sino que cada forma musical muestra su especificidad, aunque entre ellas pueden tener características comunes;

-la articulación rítmica se independiza de todo fundamento métrico;

-no existe una sintaxis unívoca y válida universalmente como sistema coherente;

-con la individualización de la sintaxis ha habido un cambio de función; ya no hay función forma en el sentido tonal, ya que la gran forma no tiene direccionalidad ni desarrollo y las propuestas individuales son intercambiables en su función y posición.

Carl Dahlhaus (citado por García Laborda), dice que la nueva propuesta formal del siglo xx comprendería tres aspectos:

-superación del binomio forma y contenido;

-separación de los dos conceptos: formas musicales y géneros musicales;

-plasmación de una nueva teoría de las formas musicales en el S.XX. Porcher y colaboradores (1975) entienden como Creatividad Estética la capacidad de producir de forma específica y diferenciada, acontecimientos, formas, objetos susceptibles de cristalización estética, capaces de hacer actuar las capacidades sensoriales y emocionales, las reservas de imágenes del espacio íntimo, de acuerdo con una lógica de júbilo y comunicación.

Por tanto, continúa Adorno (citado por García Laborda), la forma en el S.XX lo es todo y comprende todos los elementos que constituyen el sonido, considerado a partir de ahora como el material básico a elaborar y como principio de trabajo que soporta en sí mismo la expresión de "la idea"; por eso la forma es ya el contenido. Al respecto Hanslick (1947) dice que el contenido de la música son formas sonoras en movimiento...el contenido espiritual se haya en estrechísima relación con esas formas sonoras...

La obra musical tiene tres elementos: el plástico, el dinámico y el sonoro- pueden considerarse aisladamente por una abstracción- que son los elementos que el músico organiza al crear: el plástico es una organización de formas, el dinámico una organización de ritmos, el sonoro una organización de entonaciones...La forma debe ser particular a toda composición, según el peso específico de cada una de las partes componentes. Ponerse a hacer sonatas o sinfonías, todas dentro de la misma armazón formal, ya no tiene sentido. Hay ciertos valores eternos como la paridad y la trinidad de elementos...y la simetría, que tendrán que estar siempre presentes, de un modo o de otro, pero que nos cansarán de todos modos si hacemos su presencia demasiado obvia y constante; para esto, la repetición debe volverse mínima, pero no sólo evitando los pedales armónicos, obstinatos, progresiones, etc..., sino también de las reexposiciones, que deben apenas bosquejarse, sin ser literales e íntegras (G^a Morillo, 1960).

La Enciclopedia General de la Educación (1984) dice que, en la práctica de la expresión plástica, la creatividad se expresa de dos formas: partiendo de una representación inmediata o por ejercicios combinados que combinan ideas, incluyen soluciones y realizan un original resultado; por eso, la conjunción entre mano y cerebro es la base de la expresión artística. También la expresión plástica requiere el aprendizaje de gestos corporales para representar formas, pero deben responder a una vivencia, porque la expresión debe surgir de los sentimientos y emociones.

Cuando Schönberg reflexiona sobre las composiciones que inician su paso hacia la atonalidad en los años posteriores a 1908, habla con frecuencia de su sentido de la forma como responsable último del arranque del nuevo estilo. Ese sentido de la forma adquirido del análisis de las formas del pasado, impulsan al compositor a un nuevo ideal de forma, que se venía perfilando en sus composiciones anteriores y que se comienza a plasmar por primera vez en el op.15 con los "Poemas de Stefan George"; que como dice el propio compositor, con los lieder de George he conseguido por primera vez acercarme a un ideal de expresión y de forma que me apremiaba desde hace años (palabras que nos transmite Reich en su biografía de Schönberg. Francfort 1968). Adorno interpreta ese sentido formal como una necesidad imperiosa impuesta por la misma evolución del material sonoro y por una responsabilidad objetiva del compositor: "Schönberg defendió sus innovaciones armónicas, los fenómenos más claros de la atonalidad con la frase: *"yo decido siempre según el sentido de la forma"*. Con ello expresaba la conciencia imperiosa de una objetividad, cuya norma, escondida a ella misma, es impenetrable...Sentido de la forma significa: escuchar la música en la dirección que ella indica, tan lejos de voluntades impuestas, de arquitecturas obligadas, como de necesidades que le son ajenas, en las que se manifiesta con frecuencia un voluntarismo subjetivo y ciego (Adorno, 1966). Blanes Arques (2002) explica que con el Expresionismo se quiere conseguir dramatismo, comunicación, vehemencia, expresividad, desconectándose del academicismo y la tradición.

¿Cómo se configura la nueva estructura musical?:

Cuando Austria se desmembró del imperio Austro-Húngaro a principios del S.XX se convirtió un país pequeño y decadente que tuvo

que proyectarse en el resto del mundo germánico; lejos estaba ya la fuerte aristocracia patrocinadora del arte que convirtió a Viena en el centro de reunión europeo de grandes artistas. Y, en este ambiente, surge un hervidero de nuevas ideas culturales, científicas, literarias, musicales, etc...que culmina en una revolución del lenguaje musical de la mano de la llamada *Segunda Escuela de Viena* a la perteneció Schönberg. Hablar de la Escuela de Viena supone distinguir tres momentos claros de su desarrollo histórico: el paso hacia la atonalidad libre, la atonalidad organizada y el desarrollo serial provocado por el pensamiento musical de A. Webern. Los compositores de la Escuela de Viena, sobre todo Schönberg y Webern, estaban muy preocupados por la forma musical, según revelan sus escritos. La idea de comprensión de la Obra de Arte, basada en la coherencia interna y en la unidad de los materiales, era una idea que obsesionaba a ambos compositores. La forma en arte, y especialmente en música, tiende en primera línea hacia la comprensión, dice Schönberg; y Webern mantiene que la palabra Arte significa la facultad de presentar un pensamiento de la forma más clara y simple, más comprensible; para Schönberg, la palabra forma quiere decir que una pieza está organizada, es decir, que consta de elementos que funcionan como los de un organismo vivo...Los requisitos fundamentales para la creación de la forma inteligible son la lógica y la coherencia. Todos los componentes que organizan la forma musical sirven para conseguir la comprensión y la inteligibilidad de la obra musical, y lo hacen a través de los mecanismos que producen en la memoria asociaciones por medio de repeticiones y simetrías: "La forma en la música sirve para facilitar la comprensión por medio del recuerdo. Igualdad, regularidad, simetría, subdivisión, repetición, unidad, relación entre el ritmo y la armonía, e incluso la lógica: ninguno de estos elementos produce y ni siquiera contribuye a la belleza. Pero todos ellos contribuyen a una organización que hace inteligible la idea realizada" (Schönberg, 1963).

Así, el concepto de estructura musical ha ido creciendo a medida que se descomponía el concepto de forma tradicional (lo figurativo en pintura), considerando que la estructura comprende tres ideas básicas: *totalidad, transformación y autorregulación* (Piaget, 1968).

Para Neighbour (1980), al tiempo de lo anterior, los compositores de la *Segunda Escuela Vienesa*, son los responsables de una revolución musical que ha determinado desde su época la mayor actividad durante el periodo entre las dos guerras, la mayor producción musical de occidente. Fueron ellos quienes, al igual que artistas, escritores y hombres de ciencia, conformaron el pensamiento y la estética del siglo, poniendo el acento en los valores estéticos de las estructuras más que en la sensibilidad; y esta tendencia a la abstracción es lo que hace que la música de estos maestros resulte ardua para el oído no acostumbrado, pero que expresa la grandeza del arte musical propia del tiempo en que vivimos. *Por tanto*, la verdadera obra de arte nace misteriosamente del artista por vía mística; separada de él, adquiere vida propia, se convierte en un sujeto independiente, y posee, como todo ente, fuerzas activas y creativas; vive y actúa, colaborando en la creación de la atmósfera espiritual. El artista se debe educar y ahondar en su propia alma, cuidarla y desarrollarla para que su talento externo tenga algo que decir, porque su deber no es dominar la forma sino adecuarla a un contenido." No hay nada sobre la tierra que tienda con tanta fuerza a la belleza y se embellezca con mayor facilidad que el alma..Por eso

muy pocas almas resisten en la tierra a un alma que se entrega a la belleza" (Maeterlinck, 1912). Esta característica del alma es el aceite con el que se hace posible el movimiento ascendente y progresivo del triángulo espiritual: lento, apenas perceptible, a veces aparentemente estancado, pero siempre constante e ininterrumpible (Kandinsky, 1912).

Pero, la abstracción en Música también tiene un proceso de adaptación al nuevo sistema; así, Blanes Arques (2002) mantiene al respecto que, uno de los factores que influyeron de manera muy directa en la transición a la Atonalidad fue el término de *tonalidad expansiva o extendida* que consistía en la aparición de la jerarquía de grados dentro de un contexto armónico; ya que la tónica pierde su hegemonía, deja de ser el centro de la obra, quedando relegada aun acorde más, dentro del abanico acordal. A medida que pasaba el tiempo, la práctica de la Atonalidad sufrió una larga reflexión y experimentación para consolidarse y lograr una consistencia arquitectónica, concretando su construcción en la brevedad de las obras, el texto y la función estructural de las relaciones motivicas de células interválicas mínimas; además, a los acordes se añaden los sonidos que faltan para completar el espectro cromático, con lo que la densidad y la saturación sonoras aumenta apoyándose en el llamado *Principio de Complementariedad* que nos va vinculando a un estilo gráfico y sonoro. De aquí a la sistematización del *serialismo* hay un paso.

Con el abandono de la tonalidad, el concepto de forma tradicional basado en ella, comenzó a tambalearse; Schönberg fue consciente de la pérdida de estabilidad formal que significó este abandono de la tonalidad, y esto, unido a la preocupación por conseguir siempre coherencia en la obra musical, le obligó a buscar **repuestas estructurales** que compensaran la pérdida del equilibrio formal de la composición, cuyos condicionamientos por una forma musical que no debía basarse en esquemas tonales fueron varios:

a) Renuncia a las grandes formas sinfónicas y concertísticas del pasado y escoger formas muy breves, hasta llegar a un estilo aforístico de extremada concentración que culminó en Webern. Las características más importantes de estas piezas op. 16, 19, 20, ..., fueron su extremada fuerza de expresión y su extraordinaria brevedad. En aquel tiempo, ni yo ni mis discípulos éramos conscientes de los motivos de estas características. Más tarde descubrí que nuestro sentido de la forma tenía razón al impulsarnos a equilibrar la expresión extrema del sentimiento por medio de esa brevedad extraordinaria (Schönberg, 1963). Durante doce años estuvo trabajando Schönberg para encontrar un sustituto que hiciera las veces de aglutinador sonoro, que diera coherencia, trabazón y solidez a las obras musicales (Blanes Arques, 2002).

Estas formas, según el autor, fueron posibles gracias a una limitación que inconscientemente se impuso desde un primer momento, piezas breves, ya que la construcción de grandes formas se hizo, desde un principio, imposible al haber renunciado a los medios tradicionales de organización, porque estas obras no pueden subsistir sin una organización clara; por ello, las únicas obras amplias en este periodo, son obras con texto, en las cuales la palabra representa el elemento coordinador, (Fischer 1976). Por otra parte, no existe una armonía funcional, se carece de desarrollo, etc... Así tenemos, la Sinfonía de Cámara op. 9; sinfonía op. 21, Concierto de

cámara op. 24, etc..Y, la elección del pequeño formato fue un recurso cada vez más utilizado por los compositores de cualquier tendencia estética y que abarcó todos los géneros, desde la ópera y el Ballet, Las Bodas de Stravinsky, hasta los breves ciclos de poemas como Pierrot de Schönberg. El título de Piezas que se dan a muchas composiciones de la época atonal alude también a la desconexión de los esquemas formales tradicionales y a cierta libertad de estructuración musical (Piezas para orquesta op. 16 y Piezas para Piano op. 11 de Schönberg).

b) Para emplear formas más extensas se tuvo que echar mano de textos que cumplieran una función estructural equivalente a la que había cumplido la tonalidad; así, la mayoría de las composiciones de los vieneses de esta época, son Lieder, (15 poemas de S. George de Schönberg, Lieder op. 3, op. 4 de Webern).

Al respecto dice Shönberg (1963): poco a poco descubrí la manera de construir formas más amplias siguiendo el texto de un poema. La diferencia de tamaño y conformación de sus partes, y el cambio de carácter y modo de expresión se reflejaban en la forma y tamaño de la composición, en su dinámica y tempo, notación y acentos, instrumentación y orquestación; de este modo, las partes se distinguían de manera tan clara como antiguamente se hiciera valiéndose de las funciones tonales y estructurales de la armonía. Las óperas impresionistas que surgieron de la escuela de Viena, están íntimamente ligadas en su funcionalidad y expresividad a los contenidos del texto, del que sacaron la configuración del estilo musical.

c) Para dotar de nueva visión técnica a estas composiciones atonales se desarrollan algunos instrumentos nuevos de estructuración interna y se suprimen otras dimensiones fundamentales de la música tonal:

1-Se abandona el desarrollo temático de la música tonal por el nuevo principio de la variación desarrollada, formado en una elaboración motivica de pequeñas células interválicas en constante variación (transposición, variaciones. retrogradaciones, etc...). Determinadas alturas configuradas se van convirtiendo cada vez más a un proceso de serialización hasta concluir en el dodecafonismo sistematizado, que para muchos teóricos, la desaparición de los procesos temáticos trajo consigo la desaparición de la forma temática, principal elemento reestructurador de la época clásico-romántica.

2-Se abandona el sentido de la articulación métrica, de la música tonal, en favor de la prosa musical, que fluye por encima de la barra del compás y que busca una actuación liberada de los elementos rítmicos y métricos, tan característica del expresionismo vienés.

3-Frente a la repetición de la melodía, armonía y rítmica y de cualquier efecto de secuenciación, aparece una negación de toda repetibilidad en todas las dimensiones de la música y una potenciación de la variación continua y de la armonía complementaria.

4-la arquitectura formal característica de la música tonal, cede el paso, en ocasiones, a una sucesión ininterrumpida de estructuras melódicas, armónicas, tímbricas y rítmicas muy libres, surgidas de una expresión espontánea y automática. Esta técnica de Momentform consiste en la ausencia de repetición y de relación en el sentido de

un orden formal sistemático. Cada situación es independiente y autónoma y tiene una consistencia en sí misma, (Wörner 1970).

3.4.10.2-*Los creadores de la armonía:* Por tanto, toda la Música del S. XX representa una rebelión contra la doctrina tradicional armónica. Desde este punto de vista, la Música Contemporánea presenta dos corrientes: la tonal y la atonal; *Schönberg y Stravinski* son los representantes de las dos orientaciones estilísticas que caracterizan la nueva Música: el expresionismo y el Neoclasicismo.

El fin primordial de los nuevos principios es la liberación de lo melódico y la preponderancia de las fuerzas armónicas: Los perfiles melódicos se hacen más tensos y audaces, el intervalo se convierte en parte fundamental de la formación de temas y motivos: Se da mayor independencia a las distintas voces y es característica la preferencia dada a un determinado tema claramente determinado.

Haba (citado por Fubini, 1998) introduce la *teoría de los cuartos de tono*, procedente de las escalas exóticas. Stravinsky libera al ritmo del esquema del compás fijo; esto da como resultado formaciones métricas irregulares, series de metros distintos, desplazamientos de acentos, superposición y conducción paralela de varios complejos métricos hasta lograr formaciones polirrítmicas, desarrollo rítmico regular e insistente.

Las formaciones con carácter de obstinado y el empleo de *elementos folclóricos* europeos o exóticos enriquecen los aspectos del material sonoro. Los primeros compositores que utilizaron la Música popular fueron la escuela francesa y la española, sobre todo Manuel de Falla.

Otra influencia importante en la Música culta fue el *Jazz*, al cual Ravel clasificó de fuente viva de inspiración para los compositores, que surgió en New Orleans en 1911, como nuevo concepto musical que surge de una sociedad negra oprimida. Las influencias que ha ejercido el Jazz son de índole tímbrica y rítmica, en cuanto a la instrumentación.

La nueva sonoridad orquestal se vuelve dentro de un principio de general economía transparente, de rasgos delimitados y sin los efectos unificadores del pedal orquestal, tendiendo a contraponer los timbres individuales de cada instrumento y a fraccionar el total sonoro. El Piano se convierte en un instrumento de percusión.

En cuanto a la nueva organización del material sonoro, los compositores más conscientes, que habían realizado aportaciones valiosas a la Música, supieron ver el peligro que existía de un desbordamiento de los elementos sonoros, y trataron de llegar a este nuevo orden con sistemas adecuados a las nuevas posibilidades:

a)-*Sistema dodecafónico de A. Schönberg:* Entre sus ideas figuraba la de que se pueden encontrar bien pocas personas que comprendan la Música desde un punto de vista estrictamente musical. La creencia de que una composición ha de evocar imágenes o representaciones o de que no puede ser comprendida sin palabras es la concepción más banal de la obra de Arte que quepa imaginar...Entre las otras artes, ese material mismo, en el objeto por él representado, se ofrece de una forma directa a las facultades de captación. Al no tener la Música en sí misma una materia inmediatamente reconocida, se busca en ella o su belleza formal o una serie de contenidos poéticos; concluyó que la base de toda composición es una serie o fila que consta de 12 sonidos de la 8ª en cualquier orden; los sonidos de una serie se usan de

forma horizontal o vertical, en cualquier octava y con cualquier ritmo; su serie de sonidos contiene las 12 notas de la escala organizadas melódicamente, y no es posible repetir ningún sonido de la serie hasta que no estén todos representados por orden; además, la serie puede representarse invertida, retrógrada, y como inversión de la forma retrógrada; a su vez, estas variantes pueden ser formuladas por medio de una transposición a partir de cada uno de los 12 sonidos de la escala, dando como resultado 48 series distintas, aptas como material fundamental para toda la composición; la serie puede ser ordenada tanto horizontalmente como verticalmente consiguiendo así un entrelazamiento de melodía y armonía no conocido hasta entonces; por tanto, la fijación rítmica queda supeditada a la imaginación del compositor; y al regular la aparición y tratamiento de las disonancias, éstas no aparecen como una tensión de complemento de cara a las consonancias, sino como un medio musical organizado por el sentido de la forma y el gusto del compositor. En el dodecafonismo predomina la estructura como elemento básico de la forma, una estructura serializada.

Lo interesante de la música de Schönberg es que nos introduce en un nuevo terreno en el que *las vivencias musicales no son acústicas sino puramente anímicas*, y el artista utiliza los elementos externos para crear un objeto de resonancia interior.

b) *Hindemith dice que lo tonal es un hecho basado en leyes físicas naturales* como la ley de la gravedad; por tanto no se puede prescindir de ello. Su tonalidad se plantea en un sentido muy amplio, concibiéndose en torno a la jerarquía de parentesco de sonidos, valor natural de intervalos, fuerza melódica y armónica, etc...

c) *Messiaen establece un orden tonal referido a los medios de transposición limitada*. Se trata de tomar escala simétricas con posibilidades limitadas de transposición y aplicables melódicamente. Trabaja el elemento rítmico mediante procedimientos tomados del contrapunto y la melodía. Además, escribe la primera obra serial (para piano) "Modos de valor e intensidad" (1949), de tal modo que a cada altura correspondían unas duraciones y unas dinámicas.

d) *La Música informal*: Adorno (1996), dice que la Música del S.XX se considera informal en el sentido de haberse emancipado de los esquemas y tipos tradicionales de la Música del pasado; esta Música no carece de forma, pero su forma es abierta. Así, el camino hacia lo informal comenzó a perfilarse dentro del sistema musical de Occidente con la aparición de la Atonalidad y con la importación de otras culturas ajenas a la mentalidad occidental. Por un lado, la creciente liberación del esquema formalista vino en parte provocada por la asfixia que el sistema serial había provocado en los compositores; por eso, la primera apertura hacia la indeterminación, surgió con el punto álgido del serialismo. Por otro lado, la creciente asimilación de culturas exóticas en la Música europea a raíz de las primeras Exposiciones Universales que se producen en Europa a comienzos de siglo, van dejando un poso que se consolidará, como por ejemplo en Francia, en una línea continua desde Debussy hasta Boulez. Así, después del primer periodo informal con la disolución de la tonalidad hacia 1910, el segundo periodo, después de la segunda Guerra Mundial, comprendería el postserialismo con las técnicas aleatorias y formas indeterminadas.

e)-*La inclusión en la Música de elementos de indeterminación y de azar*, llevaron al planteamiento de la forma abierta que consideraba al arte de componer, no como producto de objetos cerrados, sino como planteamiento de procesos, cambio de concepción determinado por el desgaste del estructuralismo serial y la incidencia en Europa de las culturas orientalistas proclives a la improvisación. El comienzo fue la obra *Klavierstück XI* de *Stockhausen* (1956), que sirvió para designar una composición con una disposición formal abierta que no tiene un principio ni un fin determinado, sino que, dejado al arbitrio del intérprete, permite un transcurso imprevisible y múltiple. Más tarde otros realizaron obras con cierta composición variable en sus partes individuales o en su forma general, como Boulez en su *Sonata III*. Además se incluyeron bajo este nombre otras obras que mostraban cierta dosis de experimentación (las obras de John Cage y la Escuela de New York) utilizando las nuevas grafías.

Carl Dahlhaus (1956) sistematiza el concepto de *forma abierta* del siguiente modo:

- se aplicaría en primer lugar a piezas musicales en las que las partes individuales son fijas e invariables, mientras que la sucesión de las mismas es variable y se deja a la libertad del intérprete;
- obras cuya variabilidad no solo afecta a las partes individuales sino también a la estructura del detalle;
- composiciones musicales cuya articulación queda en manos del oyente.

f)-*Ives y Crowel* fueron los primeros que hicieron un uso esporádico de los experimentos aleatorios y del azar, procedimiento que se consolida con la obra de Cage "Music of Changes" para piano (1951).

Existen cuatro procedimientos aleatorios:

- las partes de la obra tienen una forma fija y determinada, mientras que su organización general queda al arbitrio del intérprete;
- las partes no están del todo determinadas, mientras que el resultado final está del todo controlado por el compositor;
- tanto las partes individuales como el encuadre general permiten una lectura variable y múltiple; así, la inclusión de elementos gráficos y menos convencionales en la partitura surgen para facilitar una cooperación cada vez más importante del intérprete, convirtiéndose la partitura en mera sugerencia;
- la articulación de la obra queda en manos del oyente, que interpreta en cada versión a su gusto, el desarrollo de la composición, incorporando gráficos abiertos y elementos escénicos de toda clase con la participación ad libitum del oyente.

Por lo tanto, según Adorno (1974), el nuevo concepto de forma en la 2ª mitad del S.XX hace que se introduzcan en las obras musicales *técnicas de montaje y de collage* que van a romper la continuidad de la estructura (ya no es un todo orgánico), transmitiendo la espontaneidad y casualidad que facilita el tránsito de una concepción sonora basada en la plasmación de objetos y creación de productos, hacia el planteamiento de procesos que tratan de prestar atención al mundo que nos rodea. Y este cambio de mentalidad musical vino provocado por el abandono del concepto de lo lineal y el desarrollo lógico predominante en la construcción temática tonal, que basaba su estética en un concepto narrativo del discurso musical. Sin embargo,

el nuevo concepto formal pretendía *estructurar la obra en puntos* (puntillismo), *grupos* (gruppenkomposition) o *momentos* (momentform), situándose Stockhausen como el principal innovador al respecto, mientras que Cage rompe con la secuenciación narrativa mediante la aleatoriedad y la forma abierta. Como derivación de estos nuevos caminos conceptuales aparecen nuevos conceptos como el de *formas estáticas o texturas* (donde se incluyen todas las composiciones que trabajan con bloques tímbricos y clusters o cambios de texturas), y el de *formas dinámicas* (donde se incluyen las composiciones cuya estructura básica se fundamenta en la nueva potenciación de sistemas basados en la vuelta al intervalo y lo lineal, los *pitch*). Además, el concepto de *composición lingüística* surge para intentar reflejar las nuevas técnicas de composición en la que el compositor opera con la desintegración lingüística y semántica en aras de una experimentación fonética. Por otra parte, la asimilación de técnicas pictóricas y la apertura hacia aspectos gráficos desconectados de la notación convencional, romperán la concepción tradicional de la forma musical, dando más importancia al proceso que a la obra en sí misma (Work in progress); por eso, la incorporación del ruido y del timbre como elementos dominantes, sobre todo en la música electrónica, hacen destacar la nueva dimensión de la música, más energética, física y técnica que contrasta con la visión poética, emocional y metafísica de épocas anteriores.

g) *P. Boulez* utiliza el sistema de multiplicación serial, de tal modo que la manipula de diversas formas con el fin de conseguir el mayor número de efectos sonoros posibles. La estructura de sus obras está determinada por el plano rítmico y las alturas del sonido; además, las densidades están estructuradas dinámicamente. Su concepto del caleidoscopio sonoro le lleva a situar la importancia del sonido en el aislamiento de éste, técnica que utiliza en muchos pasajes de sus obras. Además, es de destacar en este autor la utilización del *contrapunto emocional* como gravedad-ligereza, etc...

h) *Luigi Nono* (1924) se caracteriza por unificar los procesos seriales más complicados con una inmensa dimensión emocional (visión interior). Sus series son de alturas, ritmos y dinámicas, y cada sonido de una de ellas le corresponde una figura de cada una de las otras. Sus características fundamentales son el lirismo, la formación de cadenas temáticas variadas y la forma espiral que envuelve el contexto armónico. Participó de los cursos de verano de Darmstadt (Delás, 2002).

i) *Pierre Grisey*, máximo exponente del *Espectralismo francés*, trabaja con el espectro armónico que genera una nota real (años 70), que se configura como un ADN de cada nota, y se utiliza para determinar timbres, alturas y proporciones de la pieza; por tanto, partiendo de las relaciones establecidas entre los armónicos (a veces tradicionales y otras veces fabricadas por la suma de determinadas frecuencias) organizará las proporciones de la pieza. Su original concepto del sonido le hace verlo como un *organismo viviente* que va introduciendo en determinados momentos determinados armónicos que juegan en una constante contracción- dilatación del espectro y los antagonismos previamente establecidos. Es de destacar el carácter metafórico de su obra *cuatro cantos para franquear el umbral*, donde presenta una curiosa visión de la muerte (Russomano, 2002).

2.4.10.3-Ejemplos de obras que marcan época en la música del S.XX (García Laborda, 1989):

a)-*Pierrot Lunar*, de Schönberg: basada en los poemas de Albert Giraud, escritos y publicados en Bruselas en 1884, originalmente en francés, y luego traducidos al alemán. La figura de Pierrot tuvo gran importancia en la cultura de fin de siglo, reflejando las relaciones artísticas y costumbristas de los artistas de la época; por tanto, en la figura del loco lunático, a veces histérico, se concentran las aspiraciones de libertad y autosuficiencia en contraposición al movimiento naturalista y conservador inamovible. Así, Pierrot se configura como increíble, improbable, imposible, expresado en el pose narcisista y teatral del dandy, el artificio de la máscara, el juego de los gestos, la cansada melancolía, la nostalgia, el éxtasis vaporoso, así como la concepción profética y divina del artista.

Del texto de 50 poesías el compositor eligió 21, organizando la obra en grupos de tres ciclos con 7 poesías cada ciclo. Cada ciclo tiene sentido en sí mismo: el primero muestra a la luna como provocadora pasiva de visiones irreales que deriva en algo demoníaco y brutal en la segunda parte; la tercera parte muestra aspecto sentimental con un retroceso irónico de los temas anteriores.

Aunque cada poema está compuesto por 13 versos libres en agrupaciones de 4-4-5, y el estribillo de los dos primeros versos se repite en los versos 7 y 8, apareciendo de nuevo el verso primero al final, la música no presenta la misma simetría, apareciendo a veces sujeta a este esquema, y abandonándolo otras veces. Por otra parte, la introducción del canto hablado recuerda la época en que Schönberg trabajó en el Cabaret de Uberbrettel en Berlín, y presenta una innovación en lo que a la interpretación y composición respecta, de cuya técnica Schönberg (citado por Adorno) hace las siguientes observaciones:

"en Pierrot, el lenguaje hablado y la música actúan como extremos de una escala en la cual, el Sprechgesang forma un valor intermedio, debido a que este permite una serie de valores musicales a las configuraciones del lenguaje antes de que este se transforma en música". Así, el Gesangston significa sonido cantado, y el Spechton tono hablado.

b)-*Wozzeck* de Alban Berg (acto tercero): basado en el drama de Büchner, que es un antecedente del expresionismo, de la edición de Landau de 1909. La ópera es una síntesis entre expresividad y constructivismo, de la tradición del drama musical y la integración de formas absolutas, constituyendo una suma de las visiones estilísticas del autor antes del dodecafonismo, y significando una de las culminaciones musicales del S.XX. Comenzó a realizarla a partir de la representación de la ópera de Büchner en Viena 1914, y se estrenó en Berlín en 1925, debido a la irrupción de la primera guerra mundial. De las 26 escenas del drama original, Berg se quedó con 15 divididas en tres actos, imitando la concepción dramática del literato consistente en la agrupación de las piezas cerradas en sí mismas y unificadas por interludios, siempre mezclando la forma musical en escenas de ópera tradicionales, otras sin temática y el lied, variaciones, etc...La obra trata del entorno vital de un soldado que se ve sometido a continuas humillaciones por parte de sus superiores; los personajes están relacionados por leitmotiv asociados mediante la intervállica que opera en continua transformación,

compenetrándose así la estructura literaria y el contenido semántico, y completado con una colorista paleta orquestal así como con un canto hablado que se contrapone al belcanto tradicional.

c)-*Webern, Sinfonía op.21*: se trata de la primera gran obra escrita con la técnica dodecafónica, compuesta en 1928 y estrenada en New York en 1929 e los conciertos de la Liga de Compositores, y dirigida por Smallens. Está estructurada en tres movimientos para una orquesta de cámara con instrumentos solistas que incluye el clarinete, clarinete bajo, trompa, arpa y grupo de cuerda sin contrabajo. Claude Rostand (citado por Adorno), dice que la impresión sobre la obra es puntillismo, multiplicación de grandes intervalos y grandes silencios; medios que utiliza el compositor para escapar de la forma tonal y las grandes cadencias. Los saltos de intervalos evitan las formaciones cadenciales y aíslan los sonidos, potenciando los silencios; por tanto, el sonido individual se ha convertido en portavoz de toda la expresión sonora y de todo el color tímbrico. Lo más característico de la serie empleada es el continuo cambio de registro y de timbre, matizado por las diferentes articulaciones y dinámica que configuran cada sonido.

d)-*Boulez Le Marteu sans Maitre*: compuesta entre 1953 1955, se estrena en Baden Baden en 1955 en el Festival de La Sociedad Internacional de la Nueva Música dirigida por Hans Rosbaud. La obra está basada en textos del poeta surrealista René Char. La composición consta de 9 partes de las cuales 5 son instrumentales y las otras 4 con participación de la voz; cada parte tiene un título que le coloca en relación con la primera o la segunda de las poesías en forma de preludio o postludio, de lo que resultan tres ciclos en torno a tres poemas. Cada pieza está separada por diferentes momentos de silencio, formando un simetría psicológica en relación al tiempo general de la composición. El propio autor reconoce que el poema sirve como centro o núcleo de solidificación de la obra, y progresivamente, las relaciones entre la voz y el instrumento están invertidas por la desaparición de la palabra. Boulez se mantiene aferrado al contenido lingüístico del texto, como estructura semántica- sintáctica, respetando el orden de las líneas. El tratamiento del texto está realizado en 4 procedimientos:

- melismático, como en la pieza nº 3 sobre la palabra Du clou, donde aparece un largo melisma que contiene los 12 sonidos de la escala, cuya interválica es muy abierta, con grandes saltos que hacen difícil la entonación por la falta de toda referencia tonal.

- silábico, musicalización de la pieza Nº 5, que comienza en forma melismática y deriva, a través del melisma a un estilo más hablado para acabar casi en un recitativo;

- parlando, idem;

- sprechgesang, en la composición nº 9 como una línea melódica con fijación rítmica, pero sin exactitud interválica para evitar el ictus cantando del texto.

- boca cerrada, pieza nº 9, al final del texto, para desmaterializar el canto e insertarle en la estructura polifónica como un instrumento más.

La plantilla instrumental de la obra consta de un percusionista y cinco instrumentistas, lográndose una instrumentación tímbrica muy peculiar (flauta en sol, viola, guitarra, vibráfono, xirolimba) en combinación con la percusión.

La técnica compositiva es la de la polifonía contrapuntística, con gran variedad rítmica que trata de rellenar los vacíos instrumentales y los silencios con la participación de los demás instrumentos, para formar así un enrejado continuo de textura.

e)-*Klavierstucke op. XI de Stockhausen* (que explicaremos en la última parte del método; prototipo de aletoriedad).

f)-*Ligeti, Lux Aeterna*: para 16 voces a capella sobre un tema religioso, el requien, 1966; se trata de un tejido polifónico complejo (canon), pero al mismo tiempo de construcción armónica, con determinadas combinaciones interválicas (cuartas divididas en segunda mayor y tercera menor), que supone una combinación de la técnica del lacrimosa en dirección al contrapunto, sin ser exactamente música tonal o atonal; destacando que no hay progresiones armónicas repentinas, sino que las formaciones armónicas individuales se intercalan en las diversas voces, como una superficie de agua que refleja una imagen y que ondula lentamente; cuando el agua se ha calmado de nuevo, surge una nueva imagen (Ligeti, citado por Adorno 1996).

Aquí, dice Adorno, la forma musical continua y el deslizamiento de las estratificaciones sonoras son llevadas al último extremo: el proceso de evolución de densidades sonoras, que se consigue visualizando los cambios de densidades que se efectúan en la composición, tanto desde el punto de vista de textura contrapuntística como homofónica, con un continuo entretejido entre las voces que hace difícil la simetría de densidad (de menor densidad hasta el tuti central-en sol-, y después a menor densidad).

El material armónico se basa en una serie diatónica de armónicos naturales; de ese entramado, selecciona los armónicos 6-7-8, que consta de los intervalos de tercera menor y segunda mayor, parte esencial de la escala acústica de tonos enteros (utilizada por Debussy).

En cuanto al ritmo, aparece la generalización del cuadro mágico, que son las correspondencias de los mismos procesos musicales en la dimensión vertical y horizontal de la música; se trata de las estructuras canónicas utilizadas por los renacentistas, que Ligeti estructura mediante la *talea* (estructura rítmica repetitiva aplicada a una serie de alturas, color aplicado por los antiguos polifonistas); pero lo fundamental es la utilización de la negra dividida en 4, 5 o 6 unidades. Y aunque el texto es inamovible, existen una serie de variables que van cambiando, como son el n° de voces simultáneas que aparecen, el ámbito o registro en el que se sitúa cada voz dentro del espacio sonoro, la secuencia de entrada de las voces, el grado de desplazamiento, etc..., dentro de la forma estática suave que caracteriza a esta obra.

"Cada obra de Arte es hija de su tiempo, y a menudo, la madre de nuestras emociones. Así, cada periodo cultural produce su propio arte, que no se puede repetir" (Kandinsky, 1912).

Pero para conseguir este proceso interno, es preciso educar en la construcción de estructuras de pensamiento adecuadas para el desarrollo de nuestra investigación.

3.5-Hacia la creación de estructuras del pensamiento a través del trabajo musical:

Pensamos con Vermut y otros (1999), que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser activos, directos, constructivos, madurados internamente, que desarrollen la interpretación individual, y que constituyan verdaderas experiencias de enseñanza-aprendizaje. Su categorización debe incluir la actividad cognitiva, afectiva y metacognitiva. La primera se refiere a los procesos subjetivos de aprendizaje directo con resultados en los estudios base; la segunda a las actividades afectivas, empleando en el aprendizaje la producción de emociones; la tercera estimula las **actividades de pensamiento en el aprendizaje**, el control progresivo y afectivo de estas actividades. El contenido de los distintos procesos es el siguiente:

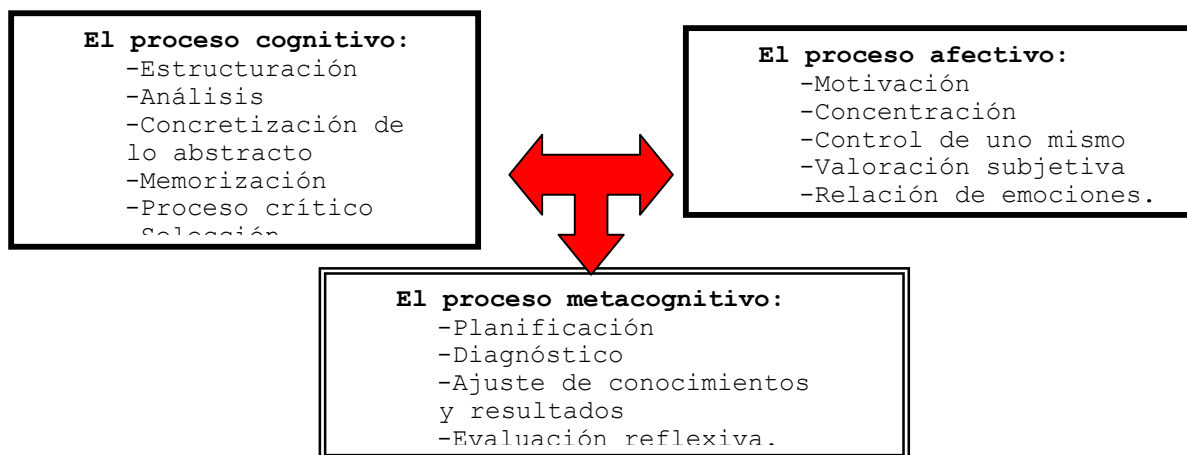


Figura 25: Las estructuras de pensamiento (Vermut y otros, 1999)

¿Cómo podemos integrar en la práctica estos procesos?:

Medina Rivilla (2002) establece unas pautas que pueden servir de base para los procesos de la enseñanza artística:

-La *originalidad*, que sitúa a cada docente como un artista, implicado en el avance continuo del sentido y la búsqueda de las ideas más propias y valiosas que se adapten a la complejidad e incertidumbre propias de los modos de comprender y responder creadoramente.

-La *irrepetibilidad*, entendida en la variabilidad como superadora de rutinas.

-La potencialidad *intuitiva* que caracteriza a la enseñanza como un refuerzo de visión profunda, ahondando en lo desconocido y configurando horizontes con significado más abierto.

-La *perseverancia* caracteriza al artista que requiere un esfuerzo tenso y continuado. La sensibilidad y estética que representan un modo transformador y vivenciador de valores del ser y de saber, convirtiendo la práctica docente en un paisaje de relaciones empáticas y de belleza generadora del saber.

Steiner (2001), filósofo, científico y educador en Austria, ante la deshumanización que se iba produciendo en el S.XX a medida que avanzaba la sociedad industrial y científica, propuso un nuevo sistema de enseñanza para niños, desarrollando al máximo las

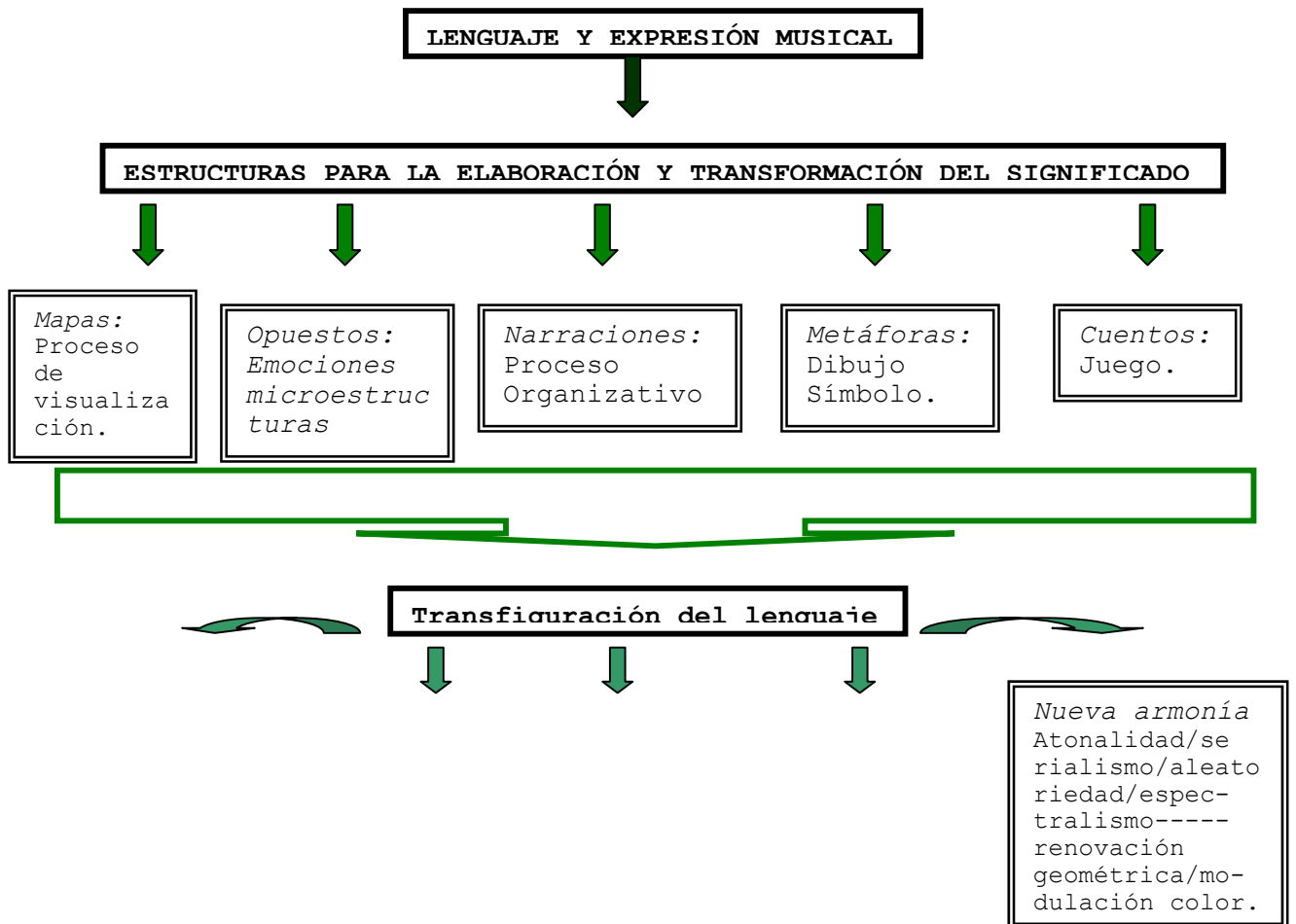
capacidades humanas. El Método trataba de unificar el cuerpo-alma y espíritu como partes del *ser humano tridimensional*, y las capacidades que pretendía desarrollar eran la *contemplativa, la práctica y la creación artística* mediante la producción de *sensaciones y de pensamientos*. A esto se le añade el desarrollo de un currículum cuyo núcleo esté integrado por elementos visuales, musicales y táctiles; estos elementos de aplicación serán cuentos, poemas y canciones, prestando especial atención a las actividades artísticas con elementos visuales, plásticos, desarrollo de la sensibilidad del color, (línea, forma y textura); de la sensibilidad del sonido, (melodía, ritmo y movimiento); y también de la sensibilidad del lenguaje.

Pero hoy existen otros educadores que se ocupan de adaptar la Filosofía a la Educación, como es el caso de Gervilla Castillo (2000) que afirma que la Filosofía de la Educación ha de ser plural, porque no hay Filosofía en Educación, sino múltiples filosofías, y de ahí la pluralidad de funciones que el educador ha de desempeñar en el campo de la educación. Por eso, la Filosofía de la Educación ha de ser aristada, problemática e interrogativa, abierta y atenta a los problemas económicos, políticos y sociales de momento, clarificadora y crítica; porque avala a un saber igualmente crítico y reflexivo, clarificador, científico, que se apoya sobre el fundamento de la Educación, porque el conocimiento de la Educación requiere tanto aportaciones científico- tecnológicas como filosóficas.

Teniendo en cuenta que los niños llegan al Conservatorio en el periodo de las operaciones concretas, a la edad de 8 años, en la que conocen el lenguaje y han desarrollado su campo sensorio-motor (Piaget, 1983), se supone que es un momento ideal para conocer el lenguaje musical de un modo más reflexivo y utilizarlo en el instrumento como prolongación de sus capacidades motoras ya adquiridas, que tendrán que enfocar y desarrollar de un modo más específico, enfocadas a la Música, y dentro de las cuales se incluyen otro tipo de capacidades. Ya , en el Grado Medio, la capacidad de análisis del alumno permite una enseñanza mucho más científica, encaminada a la producción de verdaderas obras de arte; sin embargo, la capacidad creadora debe potenciarse en ambas fases, dentro de las posibilidades de cada una. Por eso, se puede decir que *el desarrollo constituye un proceso de diferenciación en el que las partes se van independizando al tiempo que se establece una estrecha relación entre ellas en un proceso de subordinación y jerarquización.*

Por lo tanto, si tratamos de conectar todo este entramado de representación creativa, elaboramos el proceso de trabajo que cristaliza en el objetivo final, la expresión creativa, en el siguiente mapa que representa la figura 26:

La representación creativa:



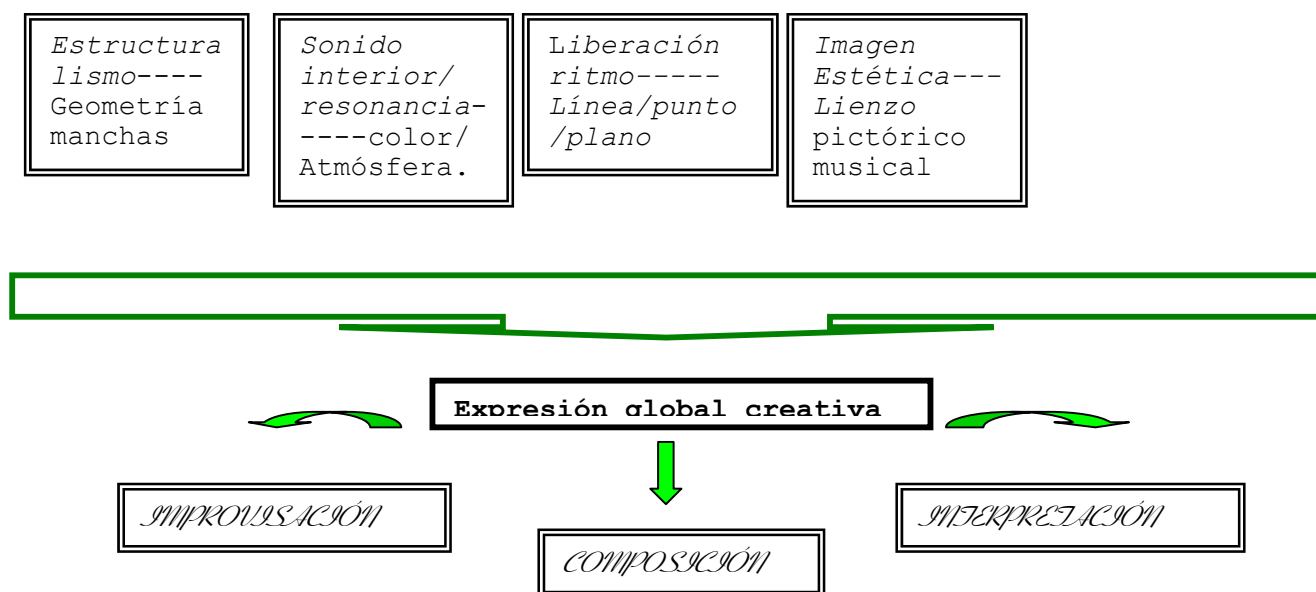


Figura 26: La representación creativa.

Así, con esta base, abrimos paso a la teorización de la creatividad en la enseñanza Musical, objeto de nuestro siguiente capítulo, que fundamentamos en la evolución musical y artística, así como de las instituciones.



CAPÍTULO II:

LA CREATIVIDAD

EN EL CONSERVATORIO DE MÚSICA.

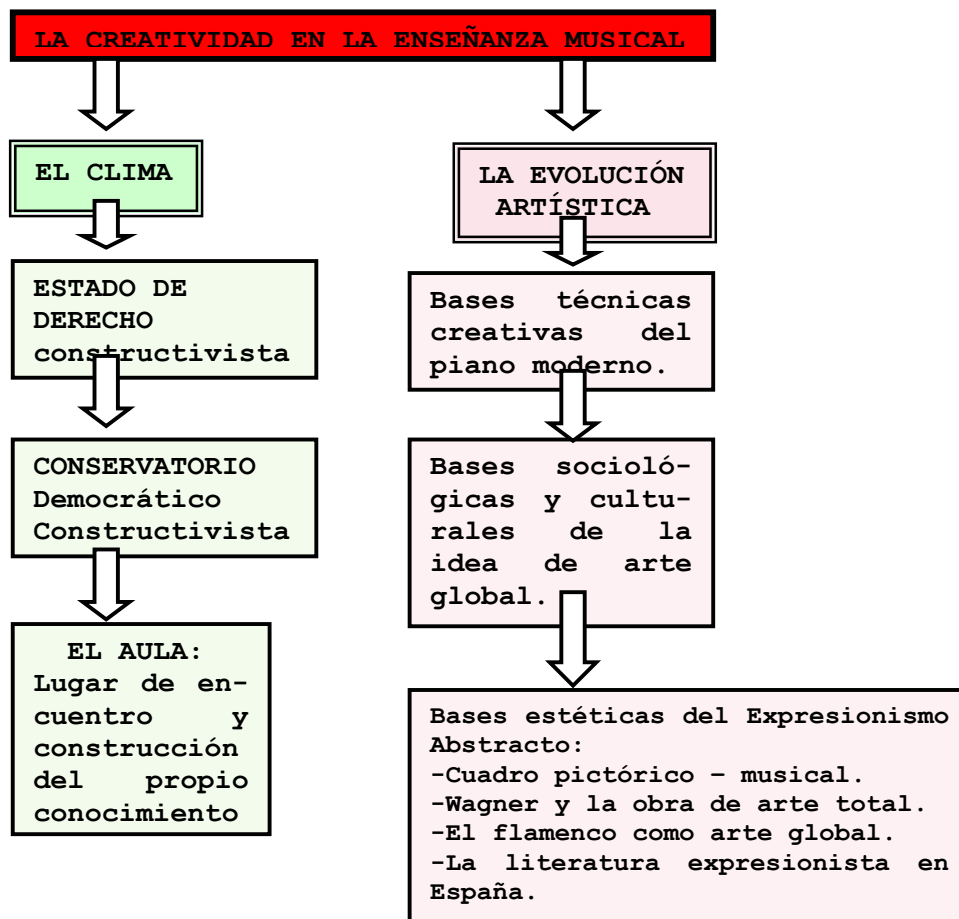


Figura 27: La creatividad en la enseñanza musical

La construcción de los instrumentos de teclado ha pasado por diversas etapas, desde los más antiguos hasta el piano moderno, sin olvidar el pianoforte. Debido a esto, los intérpretes, además de generar nuevas necesidades estéticas derivadas de las corrientes filosóficas y culturales de la época, han adaptado sus posibilidades físicas y cognitivas a la interpretación, pero, es al final del Romanticismo cuando comienza a configurarse la nueva manera de trabajar dicha área con la llamada *generación de tecnólogos* que basaban la interpretación pianística y su enseñanza en los principios de la filosofía racionalista, incluido el desarrollo del cerebro. Por eso, ante el S.XXI debemos plantearnos nuevas perspectivas al respecto, empezando por una adaptación de los ambientes de aprendizaje que culminarán con la concienciación del trabajo minucioso de la técnica hasta llegar al desarrollo de las inteligencias múltiples, empleando la interacción con las artes plásticas en lugares lúdicos adecuados. Pero

para ello, debemos antes situar el Centro Educativo, como ambiente de aprendizaje constructivista, dentro del entramado del Estado Democrático de Derecho.

1. ESPAÑA Y EUROPA ANTE EL RETO DEL S.XX. LA ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Para un país es muy importante tener una estructura organizada de la enseñanza a todos los niveles como base del espíritu democrático y la idiosincrasia de un pueblo, porque la educación es el futuro de la Nación, constituyendo su mayor capital y la inversión más importante. Es tan importante descubrir y cultivar los talentos naturales en sus distintas facetas y preferencias como atender a las personas con necesidades especiales, porque todos ellos forman parte de la sociedad, de todos se aprende, y todos son necesarios. Sin embargo, la atención a la diversidad, aunque compleja, debe estructurarse con lógica; no nos sirve de nada atender a los desvalidos si al tiempo no potenciamos los talentos necesarios para que, en el futuro sean capaces de crear estructuras nuevas, realizar inventos o descubrimientos que mejoren la calidad de vida de los primeros; y no podemos olvidar la humildad, perseverancia y coraje de estos mismos, que, a su vez, constituye una lección constante para la sociedad actual.

Por eso, debemos pensar que los momentos actuales se identifican prácticamente con el fin de una época histórica en la que existió una concepción determinada de la sociedad... Ware F. C, Panikkar K. M., Romein J. M. (1996) mantienen que la historia de la primera mitad del S.XX es la del cambio revolucionario en el poder marcados por las dos guerras mundiales. En la primera se vio quebranta la hegemonía de Europa, trasladándose a EEUU; se acrecentaron los nacionalismos con la revolución rusa, apoyada en la enunciación por parte de Europa de la autodeterminación de los pueblos. Con la segunda contienda dos grandes potencias se repartieron el mundo: EEUU que representando al mundo libre contenía el capitalismo, la industrialización y la democracia, y Rusia que aspiraba a convertirse en el país más industrializado del mundo con sus principios comunistas de industrialización. Así, la vieja Europa se vio en la nueva edad con una nueva función: por un lado el centro de gravedad de la civilización europea se desplazó a EEUU y miembros de la comunidad británica y América Latina, y por otro lado, los países europeos obligados a replegarse en sí mismos convinieron a partir de 1957, la formación de un mercado europeo común. Pero, aunque el mundo estaba dividido, los problemas comunes de la humanidad se habían convertido en preocupación de todos. Señalamos la aparición del bloque afroasiático que subraya la creciente importancia de esta parte del mundo desde 1955. Así, el Estado Moderno no solo identifica al individuo en su fidelidad política con la nación-estado, sino que identificaba la civilización con diferencias nacionales. Pero, las mismas fuerzas que empujaban el nacionalismo, presionaban al mismo tiempo, por encima del mismo, a favor de la cooperación internacional que estaba destinada a ser una organización mundial. De este modo, los principios democráticos liberales proporcionaron la base para las constituciones de la mayoría de los nuevos estados creados después de la Segunda Contienda por pueblos anteriormente sometidos. Así, durante el transcurso del S.XX, el Estado Moderno, de cualquier forma política, se convirtió en un factor crecientemente dominante en la historia de la humanidad.

Jiménez Eguizábal y Alonso Marañón (2000) explican que, en la sociedad moderna, las Constituciones son una parte del ordenamiento Jurídico, fundamento o base de la organización, y además recogen los fundamentos de un régimen jurídico. Por eso, desde esta perspectiva, aparecen dos problemas fundamentales que motivarán las siguientes reflexiones: la constitucionalización del derecho de todos a la educación en libertad y el modelo político de organización territorial de la administración del sistema educativo.

Por tanto, estamos ante un nuevo escenario, donde la globalización de los mercados y la internacionalización de las economías, originados tras la Segunda Guerra Mundial, se caracterizan, en estos momentos, por la intensidad y rapidez con que se extienden (Fernández Arufe, 1995). Y no sólo es la economía, sino la política, la educación, etc., las que necesitan de un proceso de integración con Europa, dentro de un macroconcepto que sea capaz de evolucionar constantemente.

Prats (1997) dice que en una sociedad en cambio constante cada vez es más patente el sentido de la globalización, para lo cual son necesarios reajustes en el plano político, económico y social, siendo fundamental implicar al mayor número de agentes sociales, así como hacer una reforma profunda en la Administración.

Jiménez Eguizábal y Alonso Marañón (2000) mantienen que durante estos últimos doscientos años, el modelo de organización estatal característico del Estado Moderno ha experimentado, a través de sucesivas mutaciones propiciadas por la democratización de las Instituciones y por los cambios en los criterios de legitimidad, un proceso de expansión y consolidación que desemboca en el actual Estado Social de Derecho o Estado del Bienestar, sin erosionar su estructura ni unidad de poder.

El profesor Peces Barba (1995) trata los "valores jurídicos y políticos de la cultura europea" diciendo que en este momento de profundo cambio, se ponen en entredicho ciertas ideas y creencias que, hasta hace pocas décadas, se consideraban indiscutibles como guías del comportamiento personal, de moralidad pública y de orientación para los jurídicos y políticos que actuaban en la organización de la vida social. Así, la crisis de la modernidad y de la cultura postmoderna obliga a recapitular sobre sus grandes objetivos, sus logros, frustraciones y la quiebra parcial de alguna de sus paredes maestras; por eso, la modernidad es el gigantesco impulso de una sociedad para que se complete nuestra condición de seres que eligen, comunicativos, racionales y morales. Y las tres grandes liberaciones que han sido los instrumentos utilizados para alcanzar estos objetivos son la intelectual, la económica y la política. Sin embargo, en medio de estas inquietudes, inestabilidades y cambios, la transmisión de la labor científica, producto del pensamiento, permitirá la permanencia de las relaciones interculturales; porque el conjunto de las ideas es el legado más importante que cada generación recibe de la que le precedió, hasta tal punto que el mundo se reconstruiría rápidamente si se conservasen las ideas que lo crearon; de no ser así, estaría en entredicho la propia continuación de la humanidad.

Al respecto, Ware F. C, Panikkar K. M., Romein J. M. (1996) explican que el acontecimiento cultural más creativo del S.XX fue la aparición de una nueva perspectiva científica y sus efectos en el pensamiento y la vida de la humanidad; y una característica fundamental del avance científico del S.XX es la sustitución de la medición numérica por la *estructura*; porque lo que interesaba al científico eran las relaciones o conexiones entre fenómenos, la estructura de la red de conexiones. Así, el bacteriólogo buscaría la estructura geométrica del medicamento, el cosmólogo la lógica del funcionamiento del universo; el físico por la clave numérica de los ordenamientos estructurales para la estabilidad del núcleo, es decir, el estudio estructural de la célula; el matemático ajustaba los hechos de la geometría empírica (siguiendo a los griegos) a un modelo lógico, accesible a la descripción y al análisis en términos de lógica, y estudiaron los sistemas abstractos generales, basándose en la presencia de relaciones arbitrarias pero especificadas entre los elementos; el sociólogo por el estudio de las mentes y el comportamiento social de la gente, lo que llevó a una comprensión del hombre que cambiaría los cimientos de la civilización; al respecto, Pavlov inició un estudio sobre la interrelación entre los estímulos de los sentidos, de los reflejos condicionados y su influencia en el comportamiento humano, con lo cual se revelaron otros factores de incidencia en el proceso de aprendizaje, como el instinto para la adquisición de conocimientos y la reacción ante la variedad y riqueza de estímulos simbólicos; la importancia del comportamiento exploratorio en los niños, etc.. Así, otros planteamientos manifestaron que *las reacciones humanas se desarrollan en función de una estructura de relaciones edificada en la mente*. También se estudiaron los aspectos biológicos del comportamiento humano basándose en el estudio de las relaciones neuronales y nerviosas, y en el estudio profundo de la corteza cerebral como reguladora de diversas actividades cerebrales, sobre todo en relación a los sentidos y el movimiento. Sin embargo, los estudios respecto al conocimiento de la estructura y función del cerebro estuvieron ligados a los estudios evolutivos, llegando a considerar que las más altas capacidades evolutivas procedían de la mente, y están centradas en la inteligencia, la imaginación y el pensamiento conceptual, lo cual configura al hombre como el mayor tipo dominante de la evolución. También en el S.XX se llegó a conocer la influencia de la relatividad en el pensamiento científico, apoyada en Einstein que fundamentaba la unidad básica de la física en suceso- señal- observación, basando así la relatividad en la comprensión del mundo como relación y no como suceso.

Mantiene Peces Barba (1995) que, el gran objetivo de la modernidad es el protagonismo del hombre, de la persona, liberándole de los condicionamientos que le disminuían, centrándole en el mundo y convirtiéndole en el centro del mundo. Es una cultura humanista la de la modernidad, orientada al progreso del sujeto como ser autónomo, desde una razón histórica. A finales del siglo xx, como panorama de varios siglos, se puede deducir ese diagnóstico central de la modernidad, como progresiva lucha por la autonomía y por la independencia moral del hombre, ser social, y consiguientemente necesitado de una determinada organización de vida colectiva, para alcanzar su realización integral.

Al respecto, Ware F. C, Panikkar K. M., Romein J. M. (1996) dicen que La primera mitad del S.XX se caracterizó por la utilización de medios para mejorar la vida del hombre. Así, el desarrollo de las ciencias sociales se interesó por la busca de programas científicos que sirvieran de justificación a las mismas. En los primeros años del siglo los principales centros para el desarrollo de las ciencias sociales estuvieron en Alemania, tanto para la formulación de la teoría social como para el estudio de las instituciones sociales. Por otro lado, las técnicas de investigación también estaban cambiando, y se utilizaba la observación y el análisis como base para la predicción. Así, *Dewey desarrolló su visión de cómo los seres humanos, utilizando plenamente sus posibilidades y guiados por la inteligencia equipada con el método científico, podían modificar su ambiente y hacer la vida mejor progresivamente.* Los humanistas como Huxley llegaron más lejos creando las condiciones apropiadas para el desarrollo humano, considerando el florecimiento del individuo como un fin en sí mismo.

Peces Barba (1995) expresa que, la idea de dignidad de la persona, tan presente desde el Renacimiento, como expresión de las cuatro grandes dimensiones de nuestra condición es el referente central que hay que descubrir, potenciar y liberar y el objetivo del enorme esfuerzo de racionalización y de universalismo que es la cultura moderna. A través de sucesivas etapas, se reforzarán en el pensamiento y en la acción, los mecanismos que nos permiten elegir, construir conceptos generales, y en general, usar libremente nuestra razón, comunicarnos a través del lenguaje para transmitir la semilla de la cultura, y decidir sobre los planes últimos para nuestra vida. Por eso, hay que tener presente que la modernidad avanza o se frustra dependiendo de ese sutil equilibrio entre la racionalidad y la humanización.

Todo esto significa que el proceso de construcción de la modernidad progresa y alcanza objetivos cuando se edifica desde contrapesos plurales y desde alternativas equilibradas y compatibles. Y el individuo contribuye a la racionalidad desde las construcciones teóricas, desde la ciencia y desde el pensamiento, ayudando a entender el mundo, criticando las patologías, los excesos, las explotaciones y todo lo que positivamente contribuya a fortalecer las dos claves de la Modernidad; además, la semilla de su pensamiento se transmite con la cultura y se recibe por otras mentalidades creadoras; así, esta función en la modernidad, se ha facilitado por la liberación intelectual, que ha cerrado las vías al control externo del pensamiento y que ha hecho posible la creación libre.

De este modo, Ware F. C, Panikkar K. M., Romein J. M. (1996) se basan en que durante la primera mitad del S.XX los movimientos artísticos pretendían reconducirse hacia un fin lógico, expresando, en el fondo, revisiones trascendentes sobre el significado de la vida, lo cual produjo movimientos artísticos diferentes y revolucionarios. Los centros artísticos estuvieron correlativamente en Europa, EEUU, América Latina, Unión Soviética; así se buscando modos de expresión apropiados a las nuevas realidades nacionales por la que los países estaban pasando. Es de destacar la orientación profana de buena parte de la vida del S.XX, lo cual originó que la vida artística se desplazara desde los centros religiosos donde se originó, hacia el dominio de la información y el

esparcimiento, ampliando con ello las capas sociales de procedencia de los artistas. Así, artistas diversos se vieron envueltos en el cambio, de modo que los pintores cubistas analizaron las formas, los constructivistas buscaron la ley existente detrás de sus observaciones, deduciendo abstracciones matemáticas, y los expresionistas abstraieron sentimientos directamente. Todos seleccionaron cualidades esenciales que trasladaron a su propio contexto; todos se hicieron amigos y formaban sociedades, escribían manifiestos, produciendo obras en medio de un intercambio de ideas continuo que convertía la expresión en un fin en sí misma.

Pero, Malraux (1951) dijo que "todo arte es el hombre trascendiendo su destino".

Así, Peces Barba (1995) explica que el individuo puede contribuir también a la racionalización desde la acción, desde la actividad práctica que comprende la política o el derecho; y en esta aportación del individuo a la racionalidad, vinculándose con el otro gran polo que es la humanidad, pone de relieve la importancia decisiva de la educación, tanto en los niveles básicos como superiores, cumpliendo cada uno una misión diferente, de socialización y transmisión de los valores básicos, o de preparación para la contribución de los mejores a la construcción de la racionalidad. Por eso, la definición de Blanc (citado por Peces-Baba) es muy significativa para resumir los ideales de este gran Estado Moderno: "...*El principio, en virtud del cual, los hombres, en lugar de aislarse y disfrutar la vida y la fortuna como si fuera una presa, en definitiva, de destrozarse, reúnen sus voluntades y trabajan juntos en una obra común...*".

Por eso, una enseñanza convergente ya no es suficiente para solucionar los problemas que tiene la educación actualmente, ya que, para mucha gente, el término aprendizaje continúa siendo sinónimo de práctica, estudio, memorización, ejercitación y repetición sin reflexión. Sin embargo, el aprendizaje está relacionado con otras aptitudes y otros sentimientos, con el logro racional, imaginativo y espontáneo de otras respuestas más optimizadoras que permitan desarrollar la creatividad, el espíritu crítico y la libertad. Se trata de obtener una visión estructurada, científica y operativa de la creatividad en la dimensión de los procesos de intervención metodológica creativa, los productos identificados como creativos, la expresión de la creatividad a través de los lenguajes totales del pensamiento divergente o las inteligencias múltiples, las características de la personalidad y líderes creativos, el diseño y aprendizaje de la creatividad experiencial en la vida profesional y personal. Por lo tanto, la planificación educativa se considera decisiva e indispensable (Jiménez Eguizábal y Alonso Maraón, 2000).

Al respecto, Ware F. C, Panikkar K. M., Romein J. M. (1996) dicen que la educación queda afectada por los cambios de la estructura social, los nuevos conocimientos, la tecnología y los cambios en las actitudes sociales e intelectuales; la misma pedagogía se ha transformado en una disciplina científica, formando individuos de mentalidad indagadora, con una visión científica de la vida, en la que el verbo enseñar se refiere a la materia que se enseña y a la persona a la que se enseña. Se imponen los principios de Dewey, dando importancia a la acción frente a la

contemplación; además, otros pedagogos del primer cuarto de siglo elaboran teorías consideradas progresistas, realzando la capacidad creativa, la libertad y la actividad del alumno; también el trabajo con niños deficientes ha hecho que se comprendan las necesidades educativas de los niños normales. Cizek, profesor de dibujo en Viena, demostró en su trabajo con **niños dotados**, cómo las facultades naturales del sujeto pueden ser desarrolladas por medio de la expresión creadora. Así, la nueva educación se apoya en la salud, la cultura física, las actividades manuales, la música y las artes para estimular y liberar la capacidad creadora del niño; pero también la experiencia y el estudio sociales para aportarle madurez.

Por tanto, es preciso reconocer las metodologías de proyección de la actividad profesional creativa como la mente imaginativa, estratégica y prospectiva, la creatividad fluida, analógica y constructiva en la resolución de problemas, y la creatividad de integración de lo racional-emotivo-corporal. Con todo ello se pretende estimular la confluencia entre los distintos lenguajes expresivos en los que puede proyectarse el carácter emocional de la creatividad.

Así, al comenzar la educación musical hay que establecer dentro del niño una disposición positiva y apasionada hacia la música, es decir, el deseo de ejecutar, oír y estudiar música; y ese hábito artístico es la piedra angular del aprendizaje musical, porque, a través de la educación musical estética el niño encuentra verdadera realización personal, así como conexión con valores de vida que son intemporales, culturalmente significantes.

Los problemas de los centros educativos nunca podrán resolverse ni por leyes, ni decretos, ni reformas; los centros se transformarán sólo cuando nosotros, los educadores, lo hagamos. Por tanto, la mejora de la calidad educativa en el Conservatorio no es cuestión de grandes políticos, sino de grandes profesionales de la docencia musical; y un docente debe llevar a cabo un conocimiento psicológico del alumno, un análisis y comprensión de sus fallos, una valoración afectiva de su esfuerzo, una creación de autoimágenes positivas, un análisis y tratamiento de fobias, timidez, complejos, baja autoestima, una constante investigación y evaluación de su labor, etc...

En cuanto a la *Didáctica actual*, dice Angulo (1991, Compositor y Pedagogo, primero en el Conservatorio de Madrid y después en la Escuela de Magisterio) que el S.XX, cuando éste llega a su punto final, puede ser calificado como el siglo de oro de la pedagogía musical, en el que se han configurado nuevas metodologías y concepciones en educación musical, eminentemente activas, fundamentadas en una atención dirigida hacia todas las aptitudes y capacidades musicales del alumno, considerando, algunos investigadores, que la mente es como un organismo transparente cuyas estructuras sólo se hacen visibles cuando ingiere la tintura del saber. Por tanto, la educación musical ha adquirido en este siglo una marcada dimensión en el ámbito de la educación integral y ha captado un interés especial de la sociedad como nunca había sucedido en etapas anteriores; pero, según las tendencias actuales, debemos educar en libertad, y

consideramos su concepto como una conquista, una meta que ha de alcanzarse mediante la superación de numerosos obstáculos que a ella se oponen, es decir, los determinismos o condicionamientos biológicos, psíquicos y sociales (Tabernero del Río, 2000).

Así, es de extrema necesidad que la estrategia de la educación musical se pueda plantear con la mayor ambición para el logro de las más beneficiosas repercusiones en sus resultados; ha de ser primordial la búsqueda del equilibrio entre lo didáctico y lo artístico porque, la música es, en su más alta manifestación, creación artística: no sólo es una forma de expresión y un medio de comunicación, sino también un medio de conocimiento, y como todo conocimiento ofrece una imagen del mundo que experimenta una evolución continua, se trata de las mutaciones culturales, motivadas por el desarrollo científico-cultural a la vez que el arte; así, la educación musical de hoy en día debe mostrar la auténtica imagen artístico-sonora del momento en que vivimos. Hay que tener en cuenta que las artes estimulan y desarrollan capacidades que están presentes en alto grado en la cultura oral de la infancia, conservan vivo el pensamiento metafórico y en los adultos producen un recuerdo de la pureza de la sensación infantil; por ejemplo, el papel del ritmo en la educación nos lleva a la representación de esa realidad que sentimos en nuestro interior, en nuestro auténtico «Yo»; así, el poeta y el músico se convierten en las personas más cualificadas para recordar y expresar esto.

Además, parece ya comúnmente aceptado a la luz de múltiples y diversas investigaciones que una riqueza en la estimulación sensorial provoca un enriquecimiento en las conexiones neuronales cerebrales, lo que significaría una mayor potencialidad en las capacidades de funcionamiento cerebral y, por tanto, en el desarrollo personal (Jimeno Gracia, 2000).

En este caldo de cultivo se originan los cambios desde el punto de vista del hecho de que sobrepasan la obra personal y producen una evolución global; y entre las dificultades que se plantean está la acomodación a las disciplinas que proporcionan las reglas del aventurado juego de la educación. Así, la iniciación temprana debe poner en evidencia la forma dramática de las cosas que queremos enseñar; el acceso inicial al conocimiento puede producirse de manera más vivida a través de los pensamientos, desesperanzas, temores, sentimientos de las personas, y de los actos humanos que les siguen. De este modo, la emoción y el pensamiento humano pueden vivificar el contenido que pretendemos aprendan los niños; por eso, no debemos centrarnos en la acumulación lineal de contenidos ni en el desarrollo de las técnicas de pensamiento, sino en la elaboración de las capacidades de los alumnos para dar sentido a las cosas; se empiezan estableciendo contextos para pasar a captar los límites de la realidad. También el aprendizaje musical aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para escuchar o crear mensajes musicales, para la percepción estética de estos mensajes y la capacidad de comprender el Arte Musical como fenómeno cultural (Jimeno Gracia, 2000). Así, en la siguiente figura indicamos el mecanismo que debe de existir entre el Estado, el Conservatorio como Institución y el desarrollo de la creatividad:

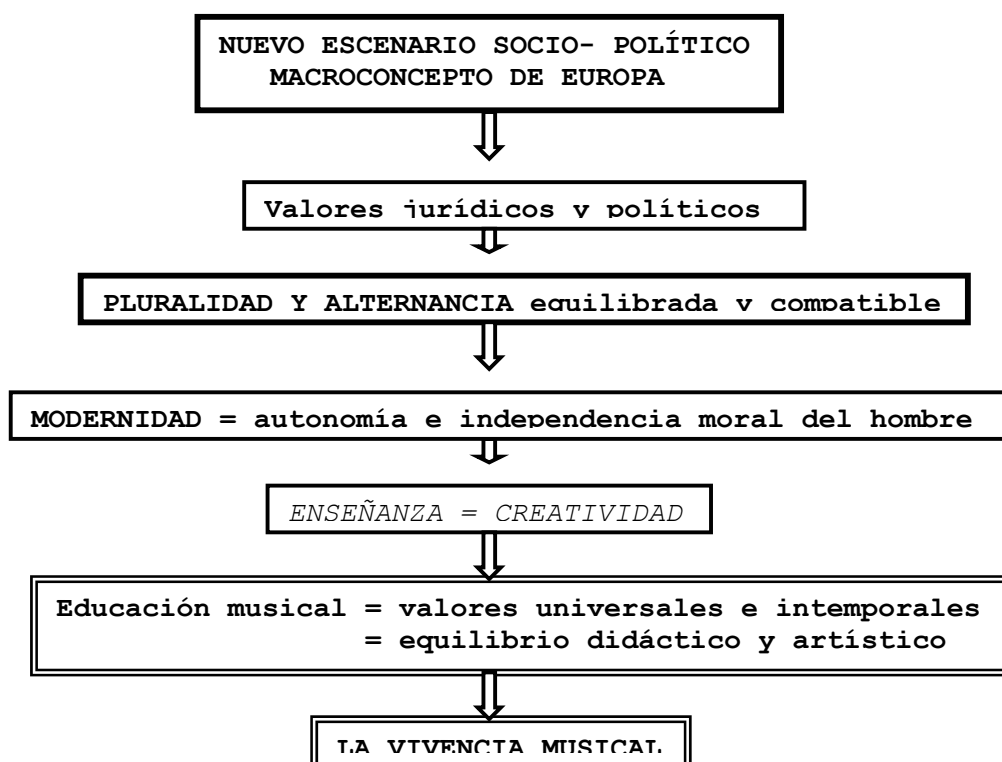


Figura 28: El Estado y las Instituciones y la enseñanza ante el S.XXI.

Por tanto, «Se trata de dotar a la enseñanza musical de un carácter práctico, activo, creador, dinámico; de aportar mayor conciencia de los procesos mentales de aprendizaje; de establecer secuencias coherentes desde el punto de vista psicológico. Es necesario restituir la fluidez de comunicación entre la música y las demás artes, y desvelar la riqueza sonora del lenguaje hablado...Es interesante recorrer palmo a palmo el proceso vivo de la enseñanza-aprendizaje de la música y poder captar entre líneas las vibraciones y el entusiasmo que cada nuevo descubrimiento produce tanto en el maestro como en el alumno...Crónicas de vida musical... (violeta Hemsy, 1970).

2. AMBIENTES DE APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA.

Según M. Schafer (1985) "cualquier propuesta es válida para hacer volar el pensamiento y la imaginación: sobre todo cuando se trata de estimular a los niños y a los jóvenes a vincularse con la música y el arte en general. Entonces, el movimiento se desencadena y crece en él como una gran bola de nieve que sólo culmina cuando estalla en el acto creativo de la comunicación humana».

Al respecto, Estebaranz (2000), explica que en la psicología actual los autores consideran que la comprensión de la actividad humana requiere tomar en cuenta seriamente su dimensión contextual, ya que el aprendizaje es una actividad humana compleja, que ocurre en un contexto personal,

social y cultural de significado, por lo tanto, depende, en gran medida, de la situación construida por los participantes a través de la comunicación.

Continuando en esta idea, De Pablos Pons (1996) aclara que las acciones humanas están empotradas en actividades socioculturales; por tanto, la actividad sociocultural funciona como un contexto para las acciones humanas. Así, el contexto no existe sin el significado que le dan las personas.

Por eso, Wertsch (1993) dice que los instrumentos mediadores juegan un gran papel en la diversidad, así, según Vigotsky, cada herramienta es útil para una acción. Esto es debido a que la disponibilidad de múltiples fuentes de información aumenta la posibilidad de construcción de conocimiento.

Estamos hablando del diseño y creación de ambientes de aprendizaje (Estebaranz, 2000), que según Wilson (1996), supone dar énfasis al lugar o el espacio en el que ocurre el aprendizaje, y se necesita para ello, una persona que aprende, un lugar donde actúa, donde usa instrumentos y estrategias, y donde recoge e interpreta información, e interacciona con otros. Por tanto, en la enseñanza hay un alto grado de iniciativa y elección por parte de los estudiantes, un ambiente donde se les da espacio para explorar, proponerse objetivos y elegir actividades; además, se les da la orientación, el tiempo y el apoyo necesarios para que puedan aprender y reconstruir sus esquemas, estimulando y apoyando, de este modo, el aprendizaje (Estebaranz, 2000). Continúa esta autora diciendo que cualquier ambiente tiene sus peculiaridades, pero lo que más distingue a unos de otros es el grado de libertad o iniciativa en cuanto a la interacción, y los elementos mediadores del aprendizaje, ya sean reales o virtuales. Pero, el ambiente tiene sus componentes:

-El espacio. Perkins (1991-1996), en una visión constructivista considera que la palabra ambiente sugiere sobre todo espacio para moverse y explorar, además de un acceso amplio; así, la variedad de espacios da lugar a diferentes experiencias de aprendizaje, y de sus características y dimensiones dependen los distintos niveles de enseñanza (vease R/D donde se establecen los mínimos de los centros de enseñanzas especiales).

Los espacios en la Enseñanza Elemental:

-El espacio del aula y sus recursos: Loughlin y Suina (1997), consideran que el ambiente del aula se configura en torno a variables como el pensamiento del profesor y el profesionalismo, que incluye el conocimiento de lo que se debe y se puede hacer, así como la autonomía para llevar a cabo sus propias propuestas y el conocimiento de cómo implicar a los niños en el proceso de aprendizaje. Así, se llega a considerar el ambiente como enseñante, ya que facilita las acciones físicas de los que aprenden. Por tanto, el tamaño del espacio en relación con el número de niños por aula, es un elemento influyente del ambiente (en el Conservatorio hay aulas pequeñas para las clases individuales y aulas grandes para las colectivas, en el que también influye la dotación, en nuestro caso de los instrumentos de cuerda, viento, percusión, tecla; y

equipos de música y audiovisuales necesarios para impartir las distintas materias; sin olvidar que existen materiales de estudio que, bajo la dirección del profesor, deben construirlos los alumnos, porque contribuyen a la evolución de su proceso de aprendizaje, como por ejemplo los dibujos que se han realizado sobre las distintas obras del programa.

-Así, los espacios comunes polivalentes, que en un Conservatorio serían la biblioteca, el Salón de Actos, laboratorio de informática, espacios lúdicos como salas audiovisuales, espacios de uso de las asociaciones de alumnos, etc...

Los espacios en el Grado Medio:

-Bancos de información, como textos, profesores, enciclopedias, vídeos, discos, etc..

-Equipos informáticos para la construcción y manipulación de trabajos y actividades, en relación con las actividades musicales: procesadores de textos, cuadernos, fichas, programas de edición de partituras, bases de datos, etc..

-Áreas para observar fenómenos, como aparatos de electroacústica, sintetizadores, teclados con registros, grabadoras, construcción de instrumentos, etc..

-Guía de actividades con variedad de instrumentos tradicionales y acústicos, grupos musicales entre los alumnos, programas virtuales, instrumentos y documentación adecuada; así, el estudiante puede ser cogestor de las audiciones de alumnos.

El tamaño de las aulas: viene determinado por el espacio y por el número de alumnos que debe contener; así, el tamaño del aula es un problema didáctico, pero también político, y es una medida que diferentes administraciones educativas, en distintos países han ido adoptando como medio para una innovación y una búsqueda de la mejora de la enseñanza. Por eso, uno de los elementos de la Reforma en nuestro país ha sido reducir la ratio profesor-alumno; y esta medida se basa en que la interacción didáctica es mayor y de más calidad, porque, una enseñanza más activa necesita más espacios, más recursos y más apoyo personal y grupal, así como más tiempo de atención del profesor distribuido en función de las necesidades de los alumnos (Estebaranz, 2000). En el caso del Conservatorio, la nueva Ratio ha jugado un importante papel en la calidad de la enseñanza, ya que la dedicación a un solo alumno de instrumento durante el tiempo establecido, según los niveles, ha supuesto una relación más directa entre el profesor y el alumno, la posibilidad de explorar al mismo de un modo más profundo y continuado, la posibilidad de realizar una evaluación continua pudiendo prescindir de los exámenes y sustituyéndolos por otras actividades lúdicas que se incorporan a la evaluación, la profundización en los contenidos, tanto prácticos como teóricos, y la posibilidad de trabajar mejor los procesos de control interpretativo mediante el aprendizaje de técnicas de estudio que se practican en el aula, el ejercicio de la investigación activa, debido a que se dispone de más tiempo para ello. Así, el alumno cambia también su conducta, ya que se requiere una actitud de concentración constante para realizar a nivel práctico todo lo que se le explica, y esta manera de impartir la clase, que también se presta a un diálogo entre profesor y alumno, le mantiene a este más motivado, mejorando también los resultados de su trabajo a nivel

general. Lo mismo ocurre con las clases de las materias colectivas, ya que al haberse reducido el n° de alumnos por hora, los profesores realizan el seguimiento de su aprendizaje de un modo más individualizado.

El tiempo: Estebaranz (2000) dice que es preciso organizar en tiempo con tres criterios fundamentales:

-Priorizar las necesidades de uso del mismo, o adaptarle a los objetivos que deberán fijarse previamente.

-Distribuir el tiempo disponible con un criterio de eficacia, aprovechándolo de manera racional en las tareas apropiadas.

-Organizar el tiempo con flexibilidad de manera que se pueda atender a la diversidad de necesidades y tratamientos didácticos a grupos de alumnos o a individuos.

La innovación necesita tiempo, horas de trabajo de preparación, tiempo de estudio para los profesores, un lugar donde reunirse y elaborar los programas de innovación, etc...(Marcelo 1996), ya que los profesores que innovan trabajan doble. Estebaranz mantiene que la cultura se crea, se enriquece, se hace más significativa, se transforma, siempre que las personas tengan oportunidades de pensar, de hacer cosas y de reflexionar sobre ellas, así, los profesores tienen una función de mediadores de la cultura, de construcción del conocimiento, de creación de prácticas innovadoras, de evaluación de los procesos en los que se implican, y eso necesita tiempo; y los profesores de enseñanzas artísticas no tenemos autonomía para realizar estas funciones dignamente.

La comunicación: El aula es el lugar de encuentro con los otros, también los pasillos y los espacios de recreo, así como los despachos; además estos últimos lo son en función del tiempo y el nivel educativo: tutoría o trabajo (Estebaranz, 2000).

Por otro lado, Morrison y Collins (1996), dicen que las clases son lugares en los que los profesores y los estudiantes construyen conocimiento y negocian significados juntos. Pero, de todos modos, la comunicación debe ser favorecida por el tipo de actividades que se proponen y la forma de realizarlas, así como por el tipo de interacciones que ocurren en la clase (Estebaranz, 2000). Hay que pensar en la comunicación como un factor importante del ambiente constructivista, ya que, la construcción del conocimiento, en este caso, se produce por la interacción entre profesores y alumnos, y las conclusiones que buscan un avance en la comprensión, pueden ser la base de un nuevo aprendizaje. Por eso, en los trabajos de análisis e interpretación de las obras realizados para esta tesis, la interacción produce una visión personal de la misma por parte de cada alumno, que luego intercambia con sus compañeros, estableciendo bases novedosas de aprendizaje aunque hayan llegado a conclusiones opuestas, incluso con una misma obra.

También las nuevas tecnologías musicales pueden jugar un papel importante en la comunicación, ya que es posible la realización de experimentos, el estudio de simbología apropiada y los comentarios, evidencias; dentro de una planificación adecuada al nivel y necesidades del alumno.

Por otra parte, Estebaranz (2000), mantiene que la interacción entre el profesor y el alumno/s está marcada por las funciones del buen profesor y sus cualidades personales, como la cordialidad y la ayuda que permiten

una atmósfera de clase consistente en el apoyo a los estudiantes y la sensación de aceptación por parte de estos; así los elementos negativos serían el autoritarismo, la poca preocupación por el aprendizaje y la falta de flexibilidad. Además, es importante también, saber cuáles son los comportamientos relativos a la construcción del conocimiento, ya que se trata de un proceso lento en el que se van construyendo las normas de comportamiento colectivo por la negociación y la individual por la interiorización. Así, la reflexión común entre el comportamiento y el aprendizaje de formas de actuar en los procesos colectivos se convierte en mediador entre los estudiantes y el contenido de aprendizaje, ya sea la utilización del vocabulario musical adecuado, la justificación de respuestas dadas, pensar antes de contestar, aprender de los errores, etc...

Además, el lenguaje es un sistema social compartido, ya que la comunicación es imposible si el hablante y el oyente no comparten ciertas suposiciones y conocimientos (Mingorance, 1992).

En cuanto al clima del aula, es de tanta importancia que, la primera tarea y función de la interacción didáctica es ganar y mantener la cooperación de los estudiantes en la organización y el desarrollo de la clase (Cothran y Ennis, 1997). Se trata, por tanto, de establecer un marco de relaciones entre el profesor y los alumnos de respeto, reconocimiento y participación; ya que, sin la participación y cooperación no hay aprendizaje, y éste es el principal problema del currículo (Boomer, 1992). Además, añade que la negociación es importante en una clase, ya que los alumnos aprenden mejor cuando aceptan el desafío de alcanzar un objetivo, y les gusta más aprender si entienden y aceptan el plan que se ha programado. Al fin y al cabo, se trata de alcanzar en la clase un ambiente generativo y productivo (Estebaranz, 2000).

El profesor debe adoptar una serie de implicaciones metodológicas como: crear un ambiente que favorezca la implicación activa del alumno; presentación de la forma motivadora y la organización del material, afianzamiento de conceptos inclusores; secuenciación clave y precisa de los contenidos; enfoque crítico de los mismos; ajustar la ayuda pedagógica a los diferentes intereses, capacidades o necesidades, además de la posibilidad de opcionalidad (Gervilla Castillo, 1975).

Jeffrey y Woods (1996), han señalado 4 características del clima, trabajando con 5 escuelas y 12 profesores durante 3 años:

-Previsión y expectación: Los profesores creativos muestran destreza en la construcción de situaciones y en su sentido de organización del tiempo, llegando con nuevos estímulos a la clase, realizando propuestas para trabajar fuera de la clase y proponiendo la asistencia a actividades, así como procurando la interacción entre varias disciplinas o artes. El trabajo de la clase que se realiza para esta tesis va orientado en ese sentido, relacionando literatura, pintura y música; utilizando elementos visuales y analíticos nuevos, etc..

-Relevancia: que consiste en la percepción de que lo que se está haciendo o aprendiendo es importante; así, los alumnos sienten que sus expectativas son valiosas, teniendo en cuenta sus experiencias e intereses, las diferencias culturales y armonizando las mismas,

relacionando el estilo de aprendizaje con los sentimientos de los alumnos, dando sentido al propósito de cada actividad.

-Logro y éxito: de tal modo que el profesor manifiesta altas expectativas y confianza en las habilidades de sus alumnos, lo cual sirve de estímulo; además supone un desafío empático al conjugar autoestima y desarrollo real.

-Satisfacción: se trata de permitir el logro para que puedan el sentimiento de alegría por el trabajo bien hecho. Además, El proceso constructivo interno del alumno aparece cuando se produce un conflicto cognitivo: asimilación- acomodación; equilibración- desequilibración; etc. (Gervilla Castillo, 1975).

-El tono de la clase: definido como la calidad y el volumen de los sonidos, el ritmo, el paso y el compás de la vida de la clase; señalando que la enseñanza artística tiene características de una obra musical, con las diferencias derivadas del tipo de instrumento que suena y con el profesor como orquestador o director. El tono refleja el estado de la mente y del sentimiento de los alumnos y el profesor; además, para expresar el tono de la clase el profesor utiliza el humor y la metáfora. Al respecto, describen las características de una clase del siguiente modo:

-Andante, es un movimiento generado por el profesor para establecer seriedad y crear control, expresión de la mente y el sentimiento, que utiliza para conseguir una respuesta inmediata de un alumno en un momento determinado.

-Legato, es el elemento de interpretación que domina en el ambiente general de clase; todo es suave, ligado, sin pausas; los alumnos disponen de espacio y tiempo para hacer sus actividades; se trata de la investigación y el diálogo.

-Spiritoso, indicador del espíritu de la obra en un determinado fragmento, que en la clase se traduce en animación, vigor y viveza, generando entusiasmo, excitación y alegría.

Por lo tanto, el constructivismo alude a que la dimensión cognitiva organiza y orienta la conducta de manera que sus movimientos no sean estériles; es el resultado de una permanente construcción a partir de las experiencias y procesos de aprendizaje, porque la conducta es un intercambio funcional y adaptativo con el medio, con dos dimensiones indisolubles: la estructura cognitiva y la dimensión energética, afectiva. De este modo, hay que poner al alumno en condiciones de relacionar lo que aprende con los conceptos que ya posee y con las experiencias que tiene para que construya sus propios conocimientos, pero para ello necesita determinadas características: la reflexión crítica, los puentes cognitivos, los esquemas conceptuales, los mapas, la diferenciación progresiva, los conceptos inclusores, la memorización comprensiva, la integración de contenidos (Gervilla Castillo, 1975).

En resumen, en la figura 29 presentamos los componentes necesarios para generar un ambiente constructivista en el Conservatorio como Centro Educativo:

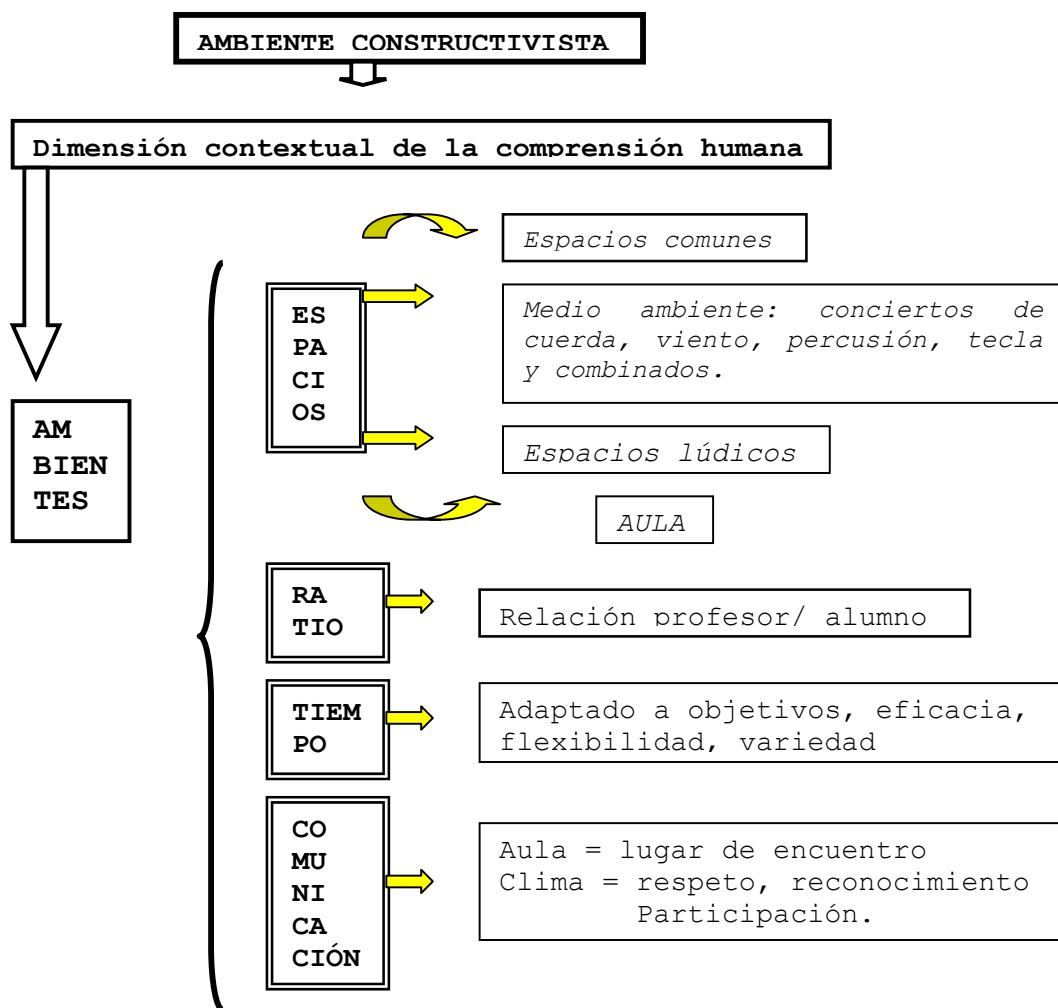


Figura 29: Componentes de los ambientes constructivistas en la enseñanza.

Consecuentemente, consideramos que es de vital importancia la existencia de un ambiente donde se pueda generar creatividad a nivel personal y grupal, en todos los aspectos que envuelven al Arte, y en este caso, a la Interpretación Pianística, para lo cual analizamos seguidamente su particular historial creativo.

3. EVOLUCIÓN DE LAS POSIBILIDADES CREATIVAS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA TÉCNICA PIANÍSTICA.

La producción de una verdadera obra de arte exige el empleo de la inteligencia en su totalidad, en su multiplicidad, empleando su parte analítica, lógica, operativa, emocional, sintética y creativa. Además, la creación artística es tan compleja que requiere un alto grado de abstracción mental, ya que, pensar directamente en el lenguaje de los colores, los tonos y las imágenes es una operación técnicamente distinta a la de pensar con palabras; por eso, en las artes, el logro artístico tiene lugar en el carácter expresivo de las formas creadas, porque, sin estas formas, el contenido que el artista desea transmitir no podría expresarse. Cuanto más se aleja uno de la prescripción convencional, mayor

es el margen que tiene para la elección personal, y las artes proporcionan una oportunidad óptima para la expresión personal con el cultivo de la creatividad y el fomento de la individualidad.

En circunstancias creativas, el alumno aplicará el fruto de sus percepciones y utilizará los lenguajes y técnicas adquiridos; y al progresar, el proyecto educativo escolar que desenvuelva el área de la expresión estética, el sujeto irá descubriendo sus propias capacidades y aficiones artísticas, identificando aquellos medios o lenguajes del arte que le resulten preferidos en busca de su enriquecimiento como persona; porque, buscar ideales de belleza significa descubrir las razones del orden, equilibrio y proporción que, coherentemente entre sí y en función de su correlato cultural definen la obra de arte. Desde este punto de vista del arte, creatividad es la posibilidad de expresar en forma propia, personal y libre nuestros sentimientos, emociones o concepciones de perfección formal. Por eso, la Música requiere un talento genético que permita ejecutar la técnica con exactitud y una habilidad para una exacta interpretación y composición; y, a su vez, ésta requiere imaginación y habilidad para la construcción estructurada de ideas de una forma expresiva, para lo cual es preciso identificar aspectos de la Música que proporcionen una interacción entre ciencia y ciencia de la educación.

En cuanto al instrumento, Chiantore (2001) dice que nunca existió una única forma de tocar, sino muchas y muy distintas entre sí, diversidad que trasciende el problema de la comodidad manual y responde a la multiplicidad de las actitudes estéticas; y los principales protagonistas de este recorrido fueron los compositores, que orientaron la manera de tocar diseñando con sus obras y su legado la historia de la técnica, porque *el artista es el que sigue instintivamente el principio de diversidad entre los hombres*. Además, estos compositores nos ayudan a avalar la diferencia entre *mecánica* (que atañe a los aspectos fisiológicos de la ejecución y a la asimilación de los distintos movimientos) y *técnica* (que relaciona estos movimientos con las diversas exigencias estéticas y estilísticas). Así, los intérpretes y los compositores fueron adaptándose a unos instrumentos que ampliaron paulatinamente sus dimensiones, su sonoridad, la extensión de su teclado y la resistencia de sus teclas, y, la técnica ha venido evolucionando alrededor de unos recursos fundamentales, condicionada por la fisiología humana y por la estructura del propio teclado, que ha mantenido constantes durante siglos, alguna de sus principales características, como su disposición horizontal y la proporción entre las teclas diatónicas y las cromáticas. Por esta razón, los aspectos mecánicos de la técnica de cualquier instrumentista se reducen siempre a un abanico limitado de recursos.

De este modo, la evolución de los instrumentos tuvo un cierto protagonismo. Hasta la mitad del S XVIII, había tres familias principales de instrumentos, los de cuerda pinzada (el clave, el virginal y la espineta), los de cuerdas percutidas (el clavicordio), y el órgano (litúrgico). Cada instrumento, en esta época, era una pieza única, artesanal, cuyo secreto de construcción se transmitía de generación en generación. Es de destacar la evolución que sufrieron cada uno de los instrumentos, además de las diferencias de fabricación según la región

européa de procedencia; así, en el S XVII, la moda de los claves flamencos se difundió, ya que los constructores ampliaron la extensión del teclado (ravalement), sustituyendo la mecánica y reduciendo la extensión de cada tecla, lo que acabó por favorecer un ataque suave y elegante, (Felice y Nicolay, 1790, citados por Chiantore). Sin embargo, las fuentes antiguas no señalan tanto los diferentes tipos de ataque, sino que establecen reglas muy generales, ya que, hasta el S.XX no hubo especialistas de uno u otro instrumento, sino que la adaptación al teclado formaba parte del oficio, y se producían a partir de unos criterios que no afectaban a las características fisiológicas del movimiento, lo cual se extendía también al órgano, que hasta el Romanticismo, sólo se diferenciaba de los teclados por la técnica de los pedales; la variación de la resistencia de la tecla estaba relacionada con el timbre y la intensidad, pero el intérprete no podía modificar los parámetros a lo largo de la obra; al aparecer en el *piano romántico*, intensidades distintas y timbres distintos, éstos se corresponderán con movimientos musculares distintos. *El clavicordio*, por otro lado era bueno para estudiar, pequeño y barato, permitía frasear e imitar el vibrato de los cantantes; y el único problema que tenía era que al ser tan reducido, se hacía difícil utilizarlo en un auditorium. Del *salterio* surgió la idea de dejar vibrar libremente la cuerda tras la percusión, así, la velocidad de percusión y la tensión de las cuerdas pudieron aumentarse y, con ello, conseguir el incremento dinámico y la riqueza de contrastes que requerían los nuevos gustos estéticos.

Entre 1740 y 1790 el gusto musical cambió como consecuencia de un profundo movimiento que sacudió a toda Europa. Rattalino (1988) dice que los intelectuales florentinos querían conciliar dos factores: las ventajas de la máquina y el control continuo del sonido. Así, un instrumento de cuerdas percutidas mediante macillos sostenidos ya existía, era el *dulcimer* o *timpanón*, tañido con gran destreza por el alemán P. Hebenstreit.

El nuevo *fortepiano* estimuló, poco a poco, una búsqueda de tipos de ataque pensados para conseguir una variedad sonora; y entre las novedades aparece una nueva concepción del ritmo de tipo dinámico, basada en la acentuación en lugar de en la agogia. Cuando se dio a conocer el invento en 1711, Cristofori llevaba más de 10 años trabajando en ello entendiendo el instrumento como una percusión desde abajo y una palanca suficientemente larga y sensible como para transmitir eficazmente las variaciones de velocidad que se producían durante el descenso de la tecla. Pero el nuevo instrumento no alcanzaba una gran intensidad ni una elevada variedad tímbrica, sin embargo, la sonoridad era clara, transparente y moldeable; en 1772 se le añadieron los pedales. En 1777, Erard construye el primer piano en Francia; y en 1893 inventa el mecanismo del *doble escape*, tan importante para los pianistas (Casella 1983).

Mateos Moreno (2000) afirma que, en el s XIX, surgen dos escuelas diferentes; por una parte una escuela que podríamos denominar "escuela de la técnica y la agilidad", en la que se englobaría a Beethoven, Czerny, Litolff, Herz, Stamaty y Thalberg; y la otra escuela no enfrentada a la anterior, pero sí de técnica diferente: "escuela de la expresividad", que tendría como representantes a Brahms y Clara Wieck (esposa de Schumann).

Estas dos escuelas darán lugar a sendos caminos pianísticos. Nace un gran cisma en la técnica/pedagogía pianística de la época. Por una parte Ferenc Liszt y Anton Rubinstein, herederos de Czerny y de la anteriormente nombrada "escuela de la técnica", y por otra parte Theodor Leschetitzky, perteneciente a la "escuela de la expresividad"; por eso, el propio Liszt reconocía que pianistas como Leschetitzky poseían una gran calidad expresiva. De ahora en adelante nacen diferentes escuelas de las que podríamos destacar como más significativas hasta nuestros días: Escuela Rusa Moderna, Escuela Rusa Independiente, Escuela Francesa, Escuela Norteamericana, Escuela centroeuropea, Escuela Italiana, Escuela de Polonia.

Pero, en la técnica pianística, a pesar de la diversidad de escuelas existentes, sólo la combinación de experiencias prácticas y de búsqueda científica pueden conducir a una respuesta creativa, ya que, la evolución de la misma responde a una progresiva innovación de los pianistas que, de un modo intuitivo, fueron aportando formas de toque que enriquecieran las posibilidades sonoras del instrumento. Según Kaemper (1968), es preciso distinguir entre:

-*Escritura pianística*, entendida como el conjunto de procedimientos empleados para adaptar un contenido musical según las exigencias específicas del piano y de su toque.

-*Técnica designada*, o conjunto de movimientos que realiza un pianista al interpretar una obra.

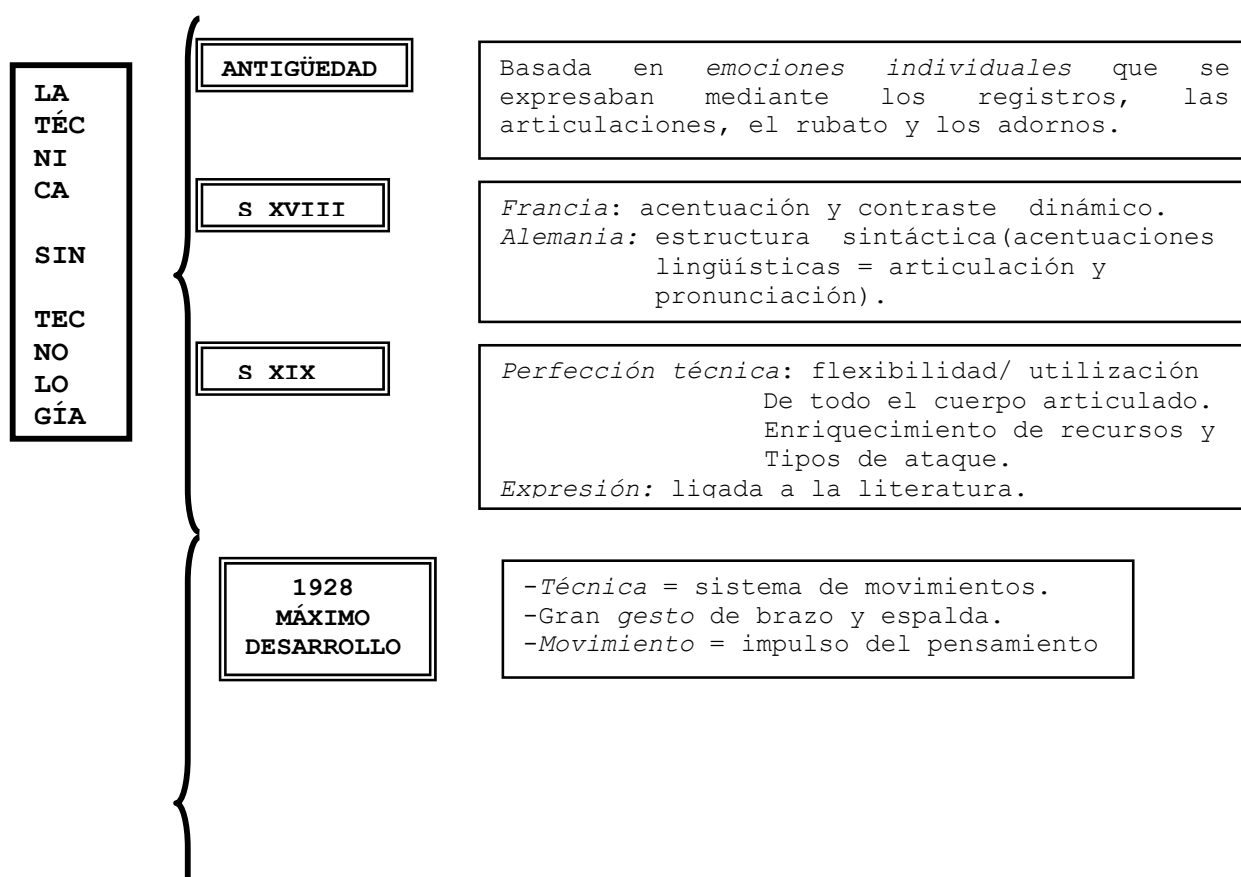
-*Tecnología*, teoría de la técnica que explica lo que los grandes pianistas han hecho por instinto y transmitían a sus alumnos del mismo modo.

En el caso del Piano, la teoría ha seguido a la práctica, de forma que la técnica se desarrolla a partir de Clementi y alcanza su pleno desarrollo con Liszt; sin embargo, la tecnología pianística como ciencia exacta, estaba naciendo en la época de Liszt, y alcanza su madurez hacia 1930.

Así, el primer siglo del piano, que comprende desde Clementi a la muerte de Liszt, se entiende como la *Belle Epoque* del piano, ya que, es en este periodo cuando el instrumento perfecciona su mecanismo. Y las composiciones de entonces, son hasta hoy la base de todo estudio pianístico serio y de repertorio profesional.

Por tanto, según Chiantore (2001), la evolución del instrumento se había desarrollado paralelamente a una constante transformación de la técnica; así, el piano define sus características una vez transcurrida la época de mayor esplendor, y el piano de hoy es el resultado de la cultura del S.XX, poseyendo características constructivas bien definidas desde hace más de 100 años; sin embargo, la historia de la interpretación demuestra que los máximos niveles del arte pueden alcanzarse desde ejecuciones muy distintas a las originales, ya que las partituras fueron escritas para que alguien les dé vida; y desde ese punto de vista, la sensibilidad del intérprete, la cultura y las capacidades manuales, deben configurar su interpretación. Por eso, se considera que la historia del piano ha supuesto una de las revoluciones más importantes en *la historia*

de la música. En la figura 30 presentamos la evolución de la Técnica Pianística:



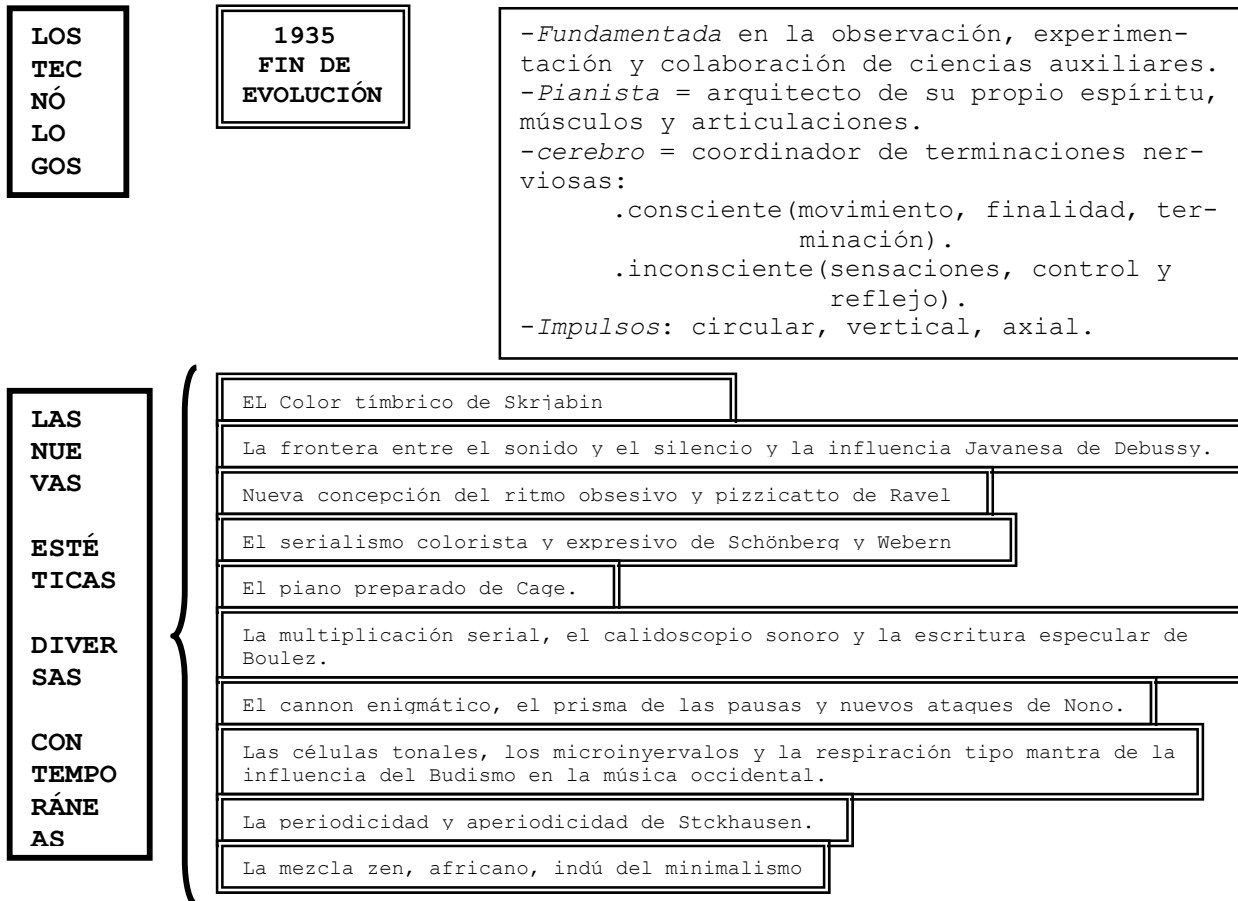


Figura 30: La evolución de la técnica pianística creativa.

3.1-La técnica sin tecnología:

Sabemos que el estudio de la técnica pianística ha sido laborioso en la historia de la interpretación. Al respecto, Casella (1983) dice que el piano representa, junto al sinfonismo, la mayor corriente musical independiente del teatro, y a veces, sin relación con el mismo, ya que muchos de los compositores no escribieron para teatro.

Gracias a los Grandes Maestros de la misma hemos conseguido descifrar una forma de trabajo; pero, hasta final del S.XIX, estos artistas aportaban innovaciones de un modo intuitivo, observando en sus alumnos y en ellos mismos las nuevas necesidades interpretativas que iban surgiendo, por eso, ante el perfeccionamiento del instrumento por parte de los constructores debido a las nuevas necesidades sonoras surgidas, el racionalismo aplicado a la técnica pianística tuvo su gran auge al entrar el S.XX con el nombre de *tecnología pianística*. Narejos (1998) explica que los primeros intentos por comprender la naturaleza, la estructura y el funcionamiento de la ejecución pianística surgen hacia los últimos años del siglo XIX. Comenzaba entonces a hablarse de tensión y relajación

muscular, de peso, del oído, de la memoria, etc. Las explicaciones dadas con anterioridad, por el contrario, se limitaban a describir los rasgos externos de las acciones del pianista; atendían al cómo, pero eludían pronunciarse acerca del por qué. Se puede definir la idea de método como un conjunto de procedimientos orientados a tratar los problemas de la ejecución pianística. La finalidad principal de un método es su aplicación a la enseñanza, proponiendo normas estables de actuación que aportan soluciones cuya eficacia ha sido convalidada por algún pianista. El objetivo de estas normas consiste en eliminar o al menos reducir la intervención del azar ante cada nueva situación y el esfuerzo empleado en superarla. Por supuesto puede darse un aprendizaje espontáneo, o "auto-aprendizaje", generalmente apoyado en la imitación, pero no puede existir enseñanza sin método.

3.1.1-Los instrumentos precursores del piano anteriores al pianoforte:

Casella (1983) mantiene que una de las principales razones que explica la enorme importancia que tiene el piano en la historia de la música, reside en el hecho que, desde Clementi, todos los grandes compositores fueron insignes técnicos del teclado, a excepción de Wagner y Berlioz.

Neuhaus (1985) añade que la garantía de una perfecta interpretación técnica es lo que proporciona al intérprete su libertad de expresión anímica.

Cuenca Antón (2000) dice que La evolución de la digitación está supeditada a varios factores interrelacionados entre sí: los instrumentos de tecla, la escritura compositiva, la técnica pianística. Así, durante la época clavecinística no existían unas normas estables en cuanto a digitación se refiere, lo que sí se observa, son unas series de pautas que seguían de manera común los instrumentistas, como son atacar las teclas por su borde; por eso, la poca longitud de los instrumentos antiguos, hacía que los dedos más cortos quedasen excluidos (pulgares y meñiques); de este modo, la poca resistencia que ofrecía por parte de las teclas favorecía la digitación cruzada.

Chiantore (2001) dice que decenas de tratados que datan de la segunda mitad del S XVI hasta el S.XVIII describen la manera en que se tocaban los antiguos instrumentos de teclado, sin embargo, no se cuenta con ninguna obra teórica que hable de la técnica en el periodo anterior a 1550; pero se sabe que la práctica de estos instrumentos estaba ligada a la improvisación. Las *seis pequeñas piezas de Robertsbridge*, fechadas a partir de 1320, se considera la obra más antigua sobre el teclado, con la excepción de *el Codeex 117 de la Biblioteca Municipal de Faenza*, que se remonta a los últimos años del S.XIV, y que contiene transcripciones de obras profanas junto a piezas originales sobre un *cantus firmus*, de escritura variada, con una cierta dosis de virtuosismo.

A lo largo del S.XV, la literatura para teclado empieza a sentar sus bases gracias al protagonismo del órgano en Alemania. Ilerborg, (1448) escribe una *tablatura* que contiene tres versiones distintas de una misma canción y *cinco preludios* que constituyen las forma más antiguas de improvisación. Poco tiempo después aparece el *primer tratado de contrapunto* enfocado hacia la ejecución instrumental. Hacia el Renacimiento aparecen ya ciertas fuentes escritas sobre los instrumentos de teclado, ya que hasta entonces sólo disponíamos de cuadros y esculturas. El S.XVI se vislumbra como una época de gran desarrollo de la música instrumental, al tiempo que se consolidan las características nacionales, destacando Antonio de Cabezón y la *declaración de instrumentos musicales* de Juan Bermudo (1557), en la que defiende una enseñanza correcta, y abre el camino al tema de la *digitación (recomendando utilizar el primer dedo en las escalas)*, que abordó también Buchner (citado por Lindley, 1993), Santa María en 1565 y Transilvano de Diruta (1969).

En el S.XVII existe una predilección por la naturalidad en la ejecución, lo que denota la aparición de una nueva sensibilidad. Son los testimonios iconográficos de la época los que sustentan lo que dicen los tratados; se prefieren posturas en las que el antebrazo se mantiene horizontal y la muñeca se alinea con el nudillo y la segunda articulación; la posición de la mano se presenta más abierta y relajada, ligado al sistema de digitación que incorpora el uso del pulgar (como se hacía en el laud). Se trataba de imitar la voz humana, la vocalidad expresiva de la ópera que acababa de nacer; así, un legato sentido como la unión de los distintos elementos de una frase musical necesitaba de una variedad de articulación especial, generando una jerarquía de notas fuertes y débiles, impulsada por el nuevo teatro musical ya que era necesario adaptarse al texto. Así, Diruta fue el primero en concentrarse en el aspecto muscular de la acción, por lo que sus ejercitaciones pueden considerarse como los primeros ejercicios técnicos en la historia del teclado.

Por tanto, lo que buscaban las digitaciones de los siglos XVII y XVIII era aprovechar la capacidad específica de cada dedo para combinarse con los demás, cada uno con sus características, para alcanzar la articulación, alma de la declamación musical barroca. Pero, poco a poco, esta articulación, en función de las partes fuertes y débiles el compás chocará con la incorporación de las teclas cromáticas, creando obstáculos, por lo que se declina hacia una sonoridad inspirada en el legato de la técnica vocal. Couperín (1717) presenta el ataque de la tecla como un asunto tímbrico, con el fin de conseguir una pulsación delicada y elegante, con suavidad y libertad de dedos; prestando atención a las secciones conclusivas, donde se deja ver una técnica constantemente acoplada al espíritu de cada obra: respiraciones entre notas, articulaciones cambiantes, saltos, etc...

Rameau (citado por Chiantore, 2001) dedica en sus obras para Clave un prólogo donde habla de la mecánica de los dedos, afirmando que el tocar el clave depende de la soltura de los dedos; para él, el objetivo consiste en mantener los codos ligeramente por debajo del nivel del teclado y con la mano muy cerca de las teclas; pero la suavidad debe permitir que la mano y el brazo se muevan sin ninguna dureza; por eso, la muñeca debe permanecer flexible y ligera, para proporcionar a los dedos toda la libertad y

ligereza necesaria. Defiende asimismo que el ataque debe ser rápido y preciso, compatible con la relajación de todo el cuerpo. Por tanto, es el primero en subrayar la conexión entre la postura muscular y la velocidad de asimilación de los mecanismos que necesita el teclado, empezando por la realización del *bajo continuo* que era tan común en la época.

Esta forma de tratar la técnica del teclado es continuada por la Escuela Italiana a través de Nassarre (1980), que introduce el concepto de igualdad de articulación y además es el primero en hablar del trato adecuado hacia los alumnos.

Casella (1983) dice que, hacia la mitad del setecientos la música se va alejando poco a poco del diálogo polivocal, orientándose hacia el monodismo, influida por el bel canto debido al éxito del melodrama y el estilo violinístico de la escuela italiana, lo cual hizo surgir un nuevo concepto dinámico.

Se sabe que en esta época en el sur de Europa se estaban realizando constantes experiencias prácticas, sobre todo sobre la digitación, y fue precisamente la Escuela Italiana la que introdujo el *Glissando*. Sin embargo fue en Alemania donde se recogió la esencia de las teorías de Couperin y Rameau en *Die Kunst das Klavier zu spielen* de Friedrich Wilhelm Marpurg, editado en Berlín en 1750 y dedicado a los pedagogos, a lo que sumó otro tratado dedicado a los instrumentistas *Anleitung zum Clavierspielen*.

Washington (1996) explica que la Música de Bach se basa en el concepto Medieval de la misma, que consideraba este Arte como una ciencia abstracta: la expresión audible de relaciones geométricas que son por sí mismas signo de una inteligencia divina en el Universo. Por tanto, quienes consideran la Música de Bach desde un punto de vista lineal, caen en un error, ya que, este autor, le define como un poeta del sonido, alguien a quien le gustaba pintar con la paleta completa a su disposición, explotando todos los colores del Órgano; también, los factores personales como su energía creativa y su curiosidad intelectual fueron determinantes para alcanzar el nivel musical y profesional en el que se encontraba, ya que fue un Músico de élite, ocupando los mejores puestos de la época. A esto hay que añadir que fue un virtuoso del instrumento, dominando como nadie la técnica de los pedales, y un gran improvisador capaz de realizar una fuga en el momento, además de un innovador en el terreno de la composición (como lo demuestran sus Preludios Corales, entre otras muchas obras) y para el que el sonido y la sensibilidad eran una misma cosa.

Se sabe, a través de un manuscrito de Sèller (alumno de Bach) que Bach fue incorporando innovaciones paulatinamente y que, los aspectos más modernos, derivados del uso del pulgar fue lo que más impactó en su época, pero el pulgar no se movía, sino que era el dedo contiguo el que pasaba por encima; así, utilizaba el pulgar en sucesiones 1-1-1 ó en combinaciones con otros dedos, el dedo meñique se utilizaba en sucesiones 5-5-5, comportando una posición recogida de la mano; tanto el uso del 5º dedo como del 1º se extendía a las teclas cromáticas en cualquier situación; para los acordes paralelos, Bach prefería el 1º ó el 5º dedo; pretendía reducir el nº de desplazamientos de la mano, para lo que elegía los dedos mirando a los siguientes; favorecía la articulación sin

interesarse por un legato continuo. Manos redondeadas con el mínimo movimiento, con el fin de desarrollar la fuerza, la sensibilidad y la flexibilidad de los dedos (Washington, 1996).

En sus digitaciones cada dedo desempeña su papel, en correspondencia con sus características morfológicas; así, el 3° aprovecha su mayor longitud y su posición central para encargarse de las notas de mayor intensidad expresiva, mientras que el pulgar explota su extensibilidad lateral y su solidez; el meñique se utiliza para los momentos en que la energía de la mano debe concentrarse en un solo punto, o junto al pulgar en los pasajes de mayor potencia; el índice, suave y fino, se emplea para momentos de mayor precisión, para desplazar la mano en situaciones delicadas y de gran agilidad, mientras que el 4° lo encontramos en arpeggios o partes débiles del compás en transición hacia otro dedo más fuerte. Por eso, Bach es la culminación de toda una época y el puente hacia una nueva concepción de la ejecución. La conexión entre composición, interpretación y enseñanza está ilustrada en su *Pequeño libro de Órgano (1713-1716)*.

Todo este entramado mecánico demuestra la importancia que daba Bach a la precisión mecánica y al tipo de ataque de la tecla, lo cual sirve de comienzo a un plan pedagógico que desarrolla en piezas que conducen al alumno hacia altos niveles artísticos: las Invenciones, Sinfonías, Suites y Preludios y Fugas. Pero no sólo enseñaba teclado, sino composición, para lo que utilizaba su penetrante mente, su interminable energía y su pasión por el detalle (Washington, 1996).

Rattalino (1988) destaca que entre 1760 y 1780, mientras coexisten clavicémbalo, clavicordio y pianoforte, la literatura pianística se va delineando, adquiriendo lentamente características propias.

Forkel (1978) destacó otros aspectos de la técnica pianística como ataque realizado desde la superficie de la tecla, deslizamiento de la punta del dedo, que se repliega hacia la palma de la mano, dejando que la cuerda vibre lo suficiente, lo que embellece el sonido y su prolongación permite al artista ligar las notas de larga duración; sonido suelto y no legato debido a este tipo de ataque, lo que produce claridad en la expresión de las notas.

Cuenca Antón (2000) expresa que en la época de mediados del siglo XVIII a mediados del XIX, destaca la figura de Czerny, por ser el primero en establecer unas normas estables en cuanto a digitación como la utilización del pulgar como único pivote de la mano; el mismo dedo no debe usarse en dos o más teclas seguidas; el pulgar y el meñique no deben usarse sobre teclas negras; el empleo de dedos diferentes en notas repetidas para favorecer la percusión en una nota; la utilización de la sustitución muda para favorecer el legato...Todas estas normas iban acompañadas de la independencia absoluta de la mano, con respecto a la mano, muñeca y brazo. A esto se le denominó posición fija. Este período dentro de la digitación se conoce con el nombre de digitación racional.

C. P. E. Bach (1762) escribe un *Ensayo sobre la verdadera manera de tocar el teclado*, primer texto teórico que considera las características del fortepiano, introduciendo la innovación de contraponer a la refinada elegancia de los clavecinistas franceses una *ejecución basada en el impacto emocional*, en la que resalta el papel del instrumentista, alegando que es quien da vida y sentido a la obra; se trata del concepto de *solista moderno*, consigue una identificación emocional entre él, la obra y el oyente. Por otra parte, se acerca al concepto del lenguaje romántico, diferenciando entre la tensión momentánea y la rigidez permanente: los dedos arqueados, los músculos relajados, elásticos, de las digitaciones posibles siempre hay una preferente, girando las más convenientes alrededor de las posiciones de tres y cuatro notas, tendiendo a moldear el criterio de mantener el mismo dedo sobre las mismas teclas, como se establece después en el S XIX, etc...; criterios básicos del pianista moderno. Al tiempo, la práctica de la improvisación dejó paso poco a poco a la ejecución memorística, mientras la nueva inquietud expresiva abrió camino al *piano*.

3.1.2- Los comienzos del fortepiano en el Clasicismo:

Maffei (1711) alude a la idea del nuevo instrumento que ya tenía Cristofori, manifestando la necesidad de conseguir el *piano* y el *forte*, recursos con los que no podía contar el clave; además, hace alusión a la forma de sacar del nuevo teclado esos contrastes dinámicos, pero de un modo muy genérico (Rattalino, 1988).

Chiantore (2001) continúa diciendo que toda la música instrumental renacentista y barroca había partido de una concepción expresiva de la ejecución, y la evolución estética había estado imponiendo la sustitución del sentimiento religioso idealizado y simbólico por actitudes emocionales individualizadas, relacionadas con la visión interior del artista; y en función de esta expresividad aparece el uso de registros, de la nueva utilización de la articulación, la ornamentación, el rubato y otros efectos retóricos, así como la improvisación y la libertad del bajo continuo. Por eso, trabajando adecuadamente la articulación de los sonidos, se podía aclarar la escritura contrapuntística, dar expresión a una línea melódica o subrayar el ritmo de un pasaje; de este modo, la sensibilidad que se abrió camino entre compositores y público durante el S.XVIII, caracterizada por la acentuación y el contraste dinámico, no encontró su plenitud hasta el triunfo del piano; así puede explicarse que la relación entre música y lengua hablada sea tan importante para comprender la evolución de la técnica en este periodo.

En la Alemania luterana, cuando la música instrumental se emancipa de los modelos vocales, las formas de la lengua, ofrecían inmensas posibilidades de desarrollo que permitían construir obras desprovistas de textos, pero con una lógica interna. Así, la nueva música instrumental se concibe con la utilización de la *métrica* clásica, estructura *sintáctica*, acentuaciones provenientes de idiomas de origen bárbaro, con tendencia hacia la *simetría* heredada de la danza y la voluntad de convertir la ejecución en un ejercicio retórico; además, la idea de la articulación

aparece ligada a la idea de la pronunciación (los afectos, que algunos músicos interpretan alargando o reduciendo las figuras).

La formación musical de Mozart estuvo basada en la tradición, a base de ornamentación improvisada, la atención a la articulación o el uso de desigualdades rítmicas, estilo galante (realización extemporánea del bajo continuo), la prolongación de las notas consonantes de un arpeggio, etc..; pero es en 1777 cuando visita la fábrica de pianos de Stein y se da cuenta de las nuevas posibilidades de efectos y contrastes del instrumento, lo cual le hace cambiar su toque y enfocarlo hacia una pulsación equilibrada y variada en tiempo y dinámica, pero sobre todo, una total identificación con los estados de ánimo que mueven al compositor, un toque tranquilo y natural (ligereza, flexibilidad, suavidad, agilidad). Así, la ejecución por pequeños golpes breves de Mozart era la antigua ejecución articulada clavecinística, con una acusada separación de cada nota, y un progresivo tratamiento del legato de la muñeca, inercia de la mano y alguna rotación de antebrazo. Ante los conciertos (exponentes de su improvisación), la importancia de la articulación fue dejando paso a las pequeñas ligaduras, manteniendo una relación entre digitación y articulación que se pierde en su madurez, pero lo que nunca abandona es la articulación inspirada en el arco como expresión y significado propios.

Casella (1983) habla del milagroso equilibrio entre sentimiento y medios técnicos, que ningún compositor había conseguido hasta entonces.

Haydn, 24 años más joven que Mozart, recibió también una educación clavecinística, aunque su verdadero interés era la composición; y es hacia 1788 cuando dispuso de un fortepiano para componer. Sin embargo, casi toda su producción pianística fue pensada para uno u otro instrumento. Haydn empezó a componer en pleno auge del estilo galante; así, la riqueza de adornos, la simulación constante de la polifonía, la falta de una distinción tímbrica entre melodía y acompañamiento, son las características esenciales de los movimientos lentos; mientras que la transparencia de la escritura, y la asimetría armónica de los tiempos más rápidos, recuerda al italianismo de la primera mitad del siglo. Supo además tratar las posibilidades del pedal en situaciones tímbricas concretas, y fue uno de los primeros en incorporar el glissando en notas dobles. Además empiezan a aparecer en su obra acordes extensos y sonoros, saltos, notas dobles, octavas, octavas partidas, staccatissimo y ciertas demostraciones de bravura, con movimiento del brazo. Así, el *forte* se refiere al *tutti* de orquesta, y el *solo* a la expresión individual de un instrumento imaginario, con caracteres y timbres distintos (innovación que introduce en sus sonatas) (Chiantore, 2001).

Narejos (1998) dice que en el pasado, todas estas fórmulas constituían meras recopilaciones que eran transmitidas por tradición y respondían a planteamientos a menudo dogmáticos; tenían la pretensión de constituir sistemas absolutos e incorregibles, y las acciones que proponían se hallaban tan férreamente preconcebidas que se presentaban como único medio para obtener la perfección en la ejecución pianística; pero, poco a poco, como veremos, esta concepción se va suavizando hasta llegar al S.XX.

3.1.3-La transición al romanticismo:

Es evidente que Beethoven marca la transición al romanticismo con extrema claridad, hecho que no puede negar ningún biógrafo ni teórico de la época. Así, asumió la fuerza impetuosa del nuevo sinfonismo, inculcada por su maestro Haydn, y la supo convertir (según Casella, 1983) en un tipo de Arte excepcional, en el que la sonoridad reclamada por la expresión es raramente alcanzada.

Chiantore (2001) afirma que, a pesar de que Beethoven dedicó un breve periodo de su vida a la actividad concertística, su labor fue decisiva en la historia de la técnica pianística, ya que aportó importantes innovaciones. Su formación se llevó a cabo en torno al clavicordio y el órgano, con un correcto aprendizaje del bajo continuo y la técnica instrumental, bajo la tutela de Neefe. Para él fue fundamental el estudio de la obra de Bach, concretamente *del Clave Bien Temperado*, lo cual no era muy común debido a la poca valoración que en el ámbito musical se daba a este compositor; sin embargo, esta formación aportó a Beethoven el contacto con la tradición contrapuntística, una singular declamación y legato hasta entonces poco conocidos.

El manuscrito Kafka, conservado en el British Museum de Londres, incluye casi todos los ejercicios técnicos, muchos de ellos, producto de la improvisación, que para Beethoven puede considerarse una exploración, ya que iba midiendo con ello las posibilidades del nuevo instrumento. En algunos arpeggios de la mano izquierda, recomienda ejecutar todas las notas con el mismo dedo, y así utilizar el movimiento del brazo en detrimento del dedo (1793-94); utiliza la rotación del antebrazo en octavas partidas y combinadas con grupos de notas, siempre con una gran flexibilidad de la muñeca; así, si en brazo participa sólo en el primer ataque de cada grupo de notas, se favorece la relajación de la mano durante el salto, al tiempo que ambos pasajes reciben la correcta acentuación. Por otro lado, en el trabajo de escalas en diversas fórmulas, aparecen elementos que parecen sacados de una improvisación como fórmulas cadenciales, efectos de eco y arpeggios diversos, además de combinaciones impracticables que eran para él un desafío. Fue el primero que distinguió entre errores mecánicos y errores de expresión, y mantenía que los primeros eran producto de la casualidad y los segundos de la falta de comprensión. Así, presentó al mundo un nuevo pianismo caracterizado por la separación de los diversos sonidos, el uso de los planos sonoros, o efectos de pedal, y la insistencia en la dimensión tímbrica que se esconde detrás de los diversos tipos de articulación; y esta voluntad de conseguir una propia sonoridad aparece en una carta dirigida a Streicher, el constructor de pianos, en 1796.

Además, para Beethoven existe *diferencia entre el proceso creativo y el acto interpretativo*, explicando que el pianista debe tocar con una adecuada acentuación, distribuida entre largas y breves como armazón de toda partitura; por tanto, el correcto mecanismo es la perfecta comprensión de la métrica; además, es el primero en referirse a las articulaciones de dos notas en las que la primera se ataca bajando la muñeca y la segunda al levantar la misma; su mano aparecía recogida, controlando en cada momento el descenso de la tecla y desplazándose con el

centro de gravedad por encima de cada nota, de tal modo que la movilidad de la mano y el antebrazo, que participan activamente, colaboran con el movimiento de los dedos y el apoyo de la mano sobre el teclado genera un nuevo equilibrio entre el cuerpo y el instrumento. La Guardia (1947) dice que la serie de sonatas de Beethoven que se extiende paralela a la de los cuartetos y sinfonías, es la más amplia y rica en contrastes, y en todas se haya impresa la garra del genio que las creó.

Schubert constituía una auténtica expresión del pueblo vienés (Casella 1983); fue educado en el violín, canto y composición (continúa Chiantore, 2001), y el piano era un instrumento de trabajo y medio de expresión que servía para dar a conocer sus obras. Nunca sintió un interés real por el mecanismo del piano, sin embargo, sus partituras están llenas de indicaciones dinámicas; su escritura es muy tradicional, con arpeggios de extensión reducida, acompañamiento en base Alberti, acordes repetidos, pocas octavas y pocas notas dobles; por tanto, los pianos de mesa, al igual que los ambientes íntimos y reducidos, se adaptaban mucho a su mundo sonoro, debido a que había un contacto más directo con la cuerda y un calado más ligero, lo que favorecía el *chiaroscuro* e invitaba a una gran variedad de horizontes tímbricos; de ahí surge los desnudos acompañamientos de los *lieder*, compuestos sobre una vocalidad intimista. Sin embargo no identifica novedad formal con novedad técnica, su atmósfera estática acompañada de pizzicatos y figuras diversas, acordes, trémolos, escalas, octavas y octavas partidas, movimientos acrobáticos, saltos armónicos, mantienen al pianista en constante actividad, lo cual conduce a una tensión psicológica, muscular y auditiva.

Así, el acompañamiento condiciona directamente la realización de la línea melódica en una simbiosis entre cantante y acompañante; por eso, la letra del *lied* puede aportar mucho a la hora de interpretar la obra. Rattalino (1983) añade que su toque era tranquilo, claro, pulido, lleno de discernimiento y sensibilidad.

Por otro lado, Czerny distingue entre los distintos ataques se mueve entre el *legato* y el *picado*, incluso el *legatissimo*; organiza la digitación de las escalas en grupos de tres y cuatro notas, dando importancia a una pulsación fluida y continua capaz de enlazar las más diversas posiciones. Además, para él, la mano puede mantenerse en una posición constante, el antebrazo y la muñeca se encargan de desplazar la mano, mientras que el pulgar, en el momento de abandonar la tecla, puede preparar la siguiente posición; así, la mayor relajación de la mano permite que los otros dedos se sitúen en la siguiente posición. Resik (2002) indica, sobre un relato de Drake, que como alumno de Beethoven y profesor de Liszt, Czerny desempeña un papel importante en la transmisión histórica de la técnica pianística del romanticismo, de virtuosismo creciente. En última instancia el objetivo de la *Escuela* de Czerny no es otro que la *pura aceleración*, en términos pianísticos, dado que al acabar los ejercicios es presumible que el virtuoso será capaz de tocar mas deprisa que al principio

3.1.4-El romanticismo pianístico:

Cuenca Antón (2000) expresa que desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días existe un mayor desarrollo de la escritura, por lo que se produce un desarrollo en la digitación. Asimismo, destaca la mayor integración de la mano y el brazo dentro de la ejecución pianística; la mejora en la técnica del pedal, lo cual favorece a la mayor libertad antes mencionada... En el empuje de esta evolución influyen sobre todo, los grandes compositores para piano del Romanticismo, destacando Chopin, Liszt y Brahms porque impulsan unas series de normas que son las que constituyen la digitación tal y como la entendemos hoy día.

Chiantore (2001) dice que entre 1830 y 1850, la música europea evoluciona; el repertorio pianístico se enriquece, el instrumento se va perfeccionando, nace el concierto público y la figura del pianista "divo". En este ambiente, *Móscheles* y *Fetis* publican el "*Método de los métodos*" que sintetiza la tradición, y plantea un enfoque más reflexivo de la enseñanza del piano; estudiando el nacimiento de la técnica del piano, describe Fetis los movimientos del brazo, introduciendo como innovación la *diferencia entre una octava de muñeca y una octava de brazo*, proponiendo utilizar cada movimiento en función del carácter del pasaje, y ampliándolo a terceras, sextas y octavas, además, con el convencimiento de que el instrumento puede producir una sonoridad variable dependiendo del tipo de ataque que se realice. El ataque debe ser vivo, pero al mismo tiempo, coloreado y variado sin dejar de ser digital, ajeno a cualquier participación de la muñeca; por tanto, esta incompatibilidad entre fuerza y velocidad, se convierte en un elemento fundamental de la técnica del piano. Además, es el primero que descubre que algunos arpeggios de grandes extensiones obligan a manos de proporciones ordinarias a realizar un movimiento de un cuarto de círculo. Por su parte, *Moscheles* es el primero en introducir el *concierto como acontecimiento cultural*, destacando por la variedad en el tipo de ataque y la constante flexibilidad del brazo y energía sonora.

Hummel destacó por los grandes resultados de su sistema pedagógico, que supuso una verdadera escuela para pianistas posteriores.

Thalberg fue famoso por su gran técnica y por su capacidad para sintonizar por los gustos del público, ya que era minucioso y comedido, sin caer en lo mecánico. Concentra su atención en la sensibilidad del dedo, defendiendo un ataque por presión, además, la sobriedad de movimientos y la tranquilidad en los brazos y en la mano eran el emblema de su pianismo.

Mendelssohn, por otro lado, supo absorber y sintetizar todo el pianismo de la época, sobre todo el de *Móscheles* (su profesor) y el de *Clementi*. En su juventud, enriqueció la técnica con movimientos verticales y horizontales de la mano y antebrazo, el apoyo del peso y la ligera vibración del brazo, y flexibilidad de la muñeca. Aparte de su mirada a *Bach*, las aportaciones más importantes de su técnica se encuentran en sus *Romanzas sin palabras*; sin embargo, no asumió el concepto del piano moderno y se quedó con su fortepiano y la visión de *Bach*.

Schumann se presenta como una víctima de la obsesión por la técnica, ya que sufrió una parálisis en el 3° y 4° dedos. Sus principales preocupaciones eran evitar todo movimiento inútil y desarrollar una pulsación basada en una muñeca relajada. Sus estudios sobre el pianoforte (de Wieck, base de la preparación del matrimonio Schumann), que publicó póstumamente su hija Marie en 1875, son testimonio de una concepción cuidadosa y refinada de la técnica, e ilustran a la perfección la fase preparatoria de un *proceso educativo* que marcó a toda una generación de pianistas alemanes como Vulgo, Wieck, etc...Es de destacar que la *dinámica expresiva* estaba siendo expulsada de los primeros años de estudio, ya que se estudiaba lento y fuerte, y se trabajaban notas tenidas para potenciar los músculos. Sin embargo, *Wieck* siempre defendía la idea de que la **dimensión expresiva** era inseparable de la técnica, así como la acentuación; porque, como dice Chissell (1985 en la biografía de Clara Wieck) *¿porqué pasar con rapidez sobre las cosas hermosas?*. Además introduce la diferencia entre staccato y legato, la rápida introducción de las dobles notas en función de la acentuación, el estudio de las sustituciones y el rápido cruce de manos, etc., innovaciones aplicadas a estos 74 estudios que imploraban una *enseñanza reflexiva orientada hacia la dimensión expresiva*. Continuando con la enseñanza de su Maestro, Schumann concluye en que las escalas y arpeggios se estudien con efecto dinámico y de acentuación diverso, por eso, Chiessel (1985) señala que Clara Wieck defendía la respiración profunda de los tiempos lentos, así como el estudio de la mecánica con dinámica, improvisaciones, modulaciones, etc; convirtiéndose aquel en un acto de creación, al tiempo que proponía estudiar despacio, cada mano por separado y siempre cuidando la acentuación: *"la ejecución debe tener también una belleza técnica; por este motivo, hay que esforzarse en conseguir mediante el ataque energía y ternura, dando redondez y precisión a cada parte, y, al mismo tiempo, fluidez y naturalidad al conjunto. Solo cuando las dificultades externas han sido superadas, la imaginación se encuentra segura de sí misma y puede guiar una interpretación capaz de dar vida, luces y sombras a la obra"*.

Aunque el pianismo de Schumann es limitado, (continúa Chiantore) debido a sus insuperables dificultades técnicas, Clara sigue encarnando un ideal de ataque y simplicidad de movimiento que destacaba en el ambiente concertístico de la época por su esencialidad; y con este toque, ella despertó las facetas más insólitas de las obras de su marido, así, las obras que más retoques sufrieron, fueron las que más dejaron ver la evolución técnica de Schumann, como los *Estudios sinfónicos*, en los que hay una *influencia directa de Paganini*, como era la moda en la época. Así, para Clara, la visión Paganini no suponía ningún obstáculo, ya que todo lo convertía en canto, todo tenía sentido y todo se fraseaba, incluso cuando era necesario arpeggiar acordes. Por eso, la peculiaridad del virtuosismo de Schumann adquiere una dimensión estética cuando presenta su virtuosismo expresivo. Y se sabe que la dualidad del pianismo de Schumann aparece reflejada en sus dos eternos personajes: Florestan (emplea el brazo, descartando casi siempre la independencia del dedo), que representa los ímpetus vitales y extravertidos, y Eusebius (que, en virtud de ese intimismo utiliza la autonomía de dedo como muestra que reflejan su delicado mundo interior), que supone la introspección y la delicadeza.

Chopin era el símbolo del antiexhibicionismo, *delicado de cuerpo como de espíritu* (Cortot, 1986), y su estética estaba vinculada a una concepción del instrumento alejada del concepto de los concertistas actuales. Para él, el piano representaba la proyección ideal de su sensibilidad, dando lugar a una gran naturalidad técnica que provenía de esa falta de esfuerzo. Su primer objetivo, tanto concertista y pedagogo, era conseguir la relajación en el toque, pretendiendo trascender la naturaleza intrínseca del piano como instrumento de percusión en busca de un distinguido pianismo cantáble, que tomaba como ideal a la voz humana, de tal modo que si un alumno no sabía cantar con los dedos, le mandaba recibir clases de canto, lo cual le lleva a un estilo propio de *legato*, al igual que del *rubato*, destinado a subrayar el detalle y capaz de concentrarse en la línea melódica, que independizó del acompañamiento. Su *dinámica* era de una gran pureza y equilibrio, sin grandes contrastes ni sonoridades llamativas, consiguiendo una suavidad de interpretación que nadie utilizaba en la época. Para él, el fraseo debía reproducir los ritmos y las proporciones de la lengua hablada. Tocó poco en público, realizando a menudo soirées privadas en salones de reducidas dimensiones, ya que para alcanzar el éxito en la época se necesitaba un virtuosismo brillante. Al respecto dice Cortot (1986) que su mano sólo había sido el intermediario físico indispensable entre el pensamiento creador y el hecho musical; el órgano de enlace para las necesidades de la realización sonora a las funciones generadoras de la idea y de la inspiración. Así, una premeditación espiritual había dictado su elección entre tantas otras, cuyas voces murmuraban misteriosamente en el más profundo secreto de una sensibilidad en continuo estado de gestación musical.

Por tanto, Chopin, según Chiantore (2001) se ganó la vida con su actividad pedagógica; así, sus innovaciones esclarecen unos puntos fundamentales en su técnica:

-La postura de la mano, partiendo de la coincidencia entre la morfología de la mano y la construcción del teclado, dejando distender con naturalidad los dedos más largos sobre las teclas negras, lo que produce relajación y acoplamiento de la mano al teclado. Una vez solucionado este problema, el problema mecánico parece una cuestión secundaria.

-El concepto de punto de apoyo, manteniendo que si el peso del brazo es más que suficiente para provocar el descenso de la tecla, el dedo puede utilizar el teclado como una superficie que permita a los dedos ir trasladando la mano de nota a nota. Su alumno Tellefsen describió sus principios fundamentales diciendo que *la mano debe encontrar su punto de apoyo en el teclado como los pies lo encuentran en el suelo cuando andamos. A partir de su conexión con el hombro, el brazo debe pender con una flexibilidad perfecta para que los dedos encuentren en el teclado el punto de apoyo que sostiene todo; la belleza del sonido y su volumen dependen del peso que resulta de la pesadez conjunta de mano y brazo. Se trata de un sonido uniforme, calmo y no apasionado el que constituye la base de la música.* Además, añade una serie de conceptos pianísticos como la mano blanda, la muñeca, el antebrazo, el brazo, que seguirán a la mano según el orden. Así, impulsando la técnica moderna, el dedo se configura como la parte terminal de un organismo más amplio que comprende la mano y el brazo, sin renunciar a la independencia de cada dedo que se conseguía con una perfecta flexibilidad del codo y la muñeca (que empieza a estar en

continuo movimiento, permitiendo a la mano adaptarse a las características de cada pasaje).

La técnica de Chopin se dirigía a la continua movilidad de la muñeca y del antebrazo que permitía conectar los sucesivos ataques; esto procedía de los golpes del arco de los instrumentos de cuerda, encontrando su aplicación más inmediata en octavas y acordes.

-La digitación: igualdad y desigualdad. Defendía la cualidad de matizar adecuadamente a partir de una hermosa calidad de sonido...Hay tantos sonidos diferentes como dedos, todo depende de saber digitar correctamente. Considera dedos fuertes el 1-2-3 y débiles el 4-5. Para él lo importante era conocer la combinación, y a partir de ahí, una mano relajada, un brazo libre para moverse, y la idea del punto de apoyo eran suficientes para guiar la mano hasta la resolución de problemas técnicos.

Por otro lado, mandaba estudiar las escalas acentuadas por grupos de 2-3-4 notas para buscar la naturalidad en el apoyo de la primera nota de cada grupo con leves movimientos de muñeca.

-La innovación de los estudios: arpeggios extensos rápidos y variados (extensión de la mano y puntos de apoyo, técnica empleada en el violín); imitación de la escritura violonchelística (op. 10 n° 9) de tal modo que el dedo del pianista nunca abandona la tecla mientras que el brazo izquierdo compagina el movimiento del hombro con una ligera rotación de antebrazo; apoyo en función de diversos planos sonoros (op. 10 n° 6); concepción de notas dobles como líneas melódicas distintas, por eso las ligaba y alteraba, para conservar el equilibrio de la mano; la continuidad sonora, el diseño rítmico de las notas tenidas del estudio op. 25 n° 10; contraposición entre octavas de muñeca y octavas de brazo del op. 25 n° 9 y n° 10; acordes y octavas con colaboración del brazo y rotación (op. 10 n° 4 y 5), así, el estudio de teclas negras reúne todos los movimientos en un continuo desplazamiento del centro de gravedad de la mano; rotación con intervención de todo el brazo del estudio op. 25 n° 11, que sólo puede resistirse con esa rotación más incisiva que permite un ataque brillante y seguro; sin embargo, los momentos más complejos en la mayoría de los estudios, se encuentran en las secciones intermedias, por lo que el intérprete, cuando llega a la reexposición del tema inicial, puede comprobar si el cansancio ha podido o la mano ha adquirido la suficiente ductilidad. Cortot (1986) dice que para él, tocar bien el piano no representaba tanto un fin como un medio, un medio sometido de la forma más perceptible a la traducción de emociones y sentimientos de los que la música es la misteriosa mensajera. Ferra (1974) afirma que Chopin no es sólo un virtuoso, sino un poeta que puede revelarnos la exquisitez que existe en su alma.

Liszt y su desilusión de obra cerrada es precursor de la *Modernidad*, defendiendo que el carácter poético del programa no reside en la historia que se puede contar, sino en un esbozo espiritual, una idea conductora de carácter fundamentalmente filosófico o poético. Se trata del Arte para unos pocos, como refleja en la frase introductora de sus *Armonías poéticas y religiosas*, donde constata además el aislamiento efectivo que sufre el verdadero artista (Dömling, 1993).

Según Chiantore (2001), en Weimar, el 17 de febrero de 1985, *Liszt* dio su primer Concierto para piano y Orquesta, situación que evitó todo el tiempo que pudo, ya que cualquier innovación técnica requería de sus

recursos, y esto no era fácil; además, la Orquesta romántica había incorporado nuevos instrumentos, fomentando la transformación de otros más antiguos, como las llaves y pistones de los instrumentos de viento, el metal de la flauta, y la definición de la forma de arco de la cuerda, teniendo como consecuencia el aumento de la intensidad sonora, el enriquecimiento tímbrico y compositivo. Así, el piano desafía a la orquesta, convirtiéndose en el centro de atención, y utilizando la dinámica como arma, además de un pedal generoso, apto para las nuevas armonías, y la utilización del peso del brazo para que los saltos resulten potentes, precisos y naturales. De este modo, la dimensión sinfónica replantea la proporción dinámica entre el *solo* y el *tutti*, dando lugar a una nueva coloración, un legato variado, una variedad tímbrica e instrumental; incluso, como consecuencia de este desarrollo, surgen los arpeggios al estilo del arpa, las notas largas como los instrumentos de viento, staccati variados, etc... En su estudio *Ab Irato* aportó uno de los aspectos fundamentales de la técnica moderna que consistía en la *alternancia de actitudes musculares distintas*, como superponer a una voz un acompañamiento de acordes staccato, rápida sucesión de acordes picados, trino con 4° y 5° dedos, cadena de octavas martellato, arpeggios leggierissimo y fragmento cantable, todo en una pieza de un minuto y medio.

La revolución Paganini también afectó a Liszt, derivando en los *Estudios trascendentales*, (que eran la continuación de los 12 ejercicios al estilo Czerny), donde lleva a cabo una ampliación de los recursos técnicos de la época, los dedos flexibles, el ataque sin sequedad ni dureza, la mano muerta (de Rameau), los dedos tienden a aplanarse y la yema del dedo va cobrando importancia (para un sonido puro, lleno, redondo, entero, legato), destacando una sonoridad intensa. Así, se configura como el primer pianista con una preparación muscular, que practica la gimnasia de los dedos y la relajación, las octavas simples y partidas en todas las tonalidades, las notas repetidas con todos los dedos, las escalas rápidas y forte, picadas, arpeggios. Poco a poco, aparecen ligeros malabarismos, octavas partidas en pasajes de manos alternas; introduce el *ricochet* (un único ataque se transmite a las notas siguientes), y el *staccato volante* (que permite producir las notas una a una); ambos derivados de la técnica violinística; pero esta técnica derivaba de Czerny, Hummel y Kalkbrenner. Fue el primero en diferenciar los distintos movimientos, clasificándolos en ataques de dedo, de mano o muñeca y de brazo, estableciendo una distinción entre el ataque de la tecla y la fuerza necesaria para su sujeción posterior, o describiendo el papel de la distensión del brazo realizada por el tríceps, así como la distinción entre la caída del antebrazo y la del brazo. Siempre combinaba los movimientos de la mano con la energía producida por el desplazamiento del brazo; el gesto distinguía la melodía del acompañamiento, y destacaba notas concretas; y el movimiento de la muñeca era un aspecto esencial de su técnica, ya que se unía a la idea del rebote y lanzamiento de la mano, que los teóricos han llamado vibración, y que abarca un amplio campo de movimientos. La rotación del antebrazo se convierte en otro aspecto fundamental de la técnica, derivado del violín de Paganini y destinado a las octavas partidas, trémolos, extensiones y saltos, ofreciendo la posibilidad de descargar el peso en las notas graves; así, aparece el *nuevo legato* en la ejecución pianística, consecuencia de una profunda

mutación estética en la que la música instrumental se independiza definitivamente de la lengua hablada.

Su posición inicial, según un cuadro al óleo de Danhauser, era sentado muy alto, con el busto muy recto, la cabeza hacia atrás, los dedos planos y una muñeca muy alta, a partir de la cual, la mano parece dejarse caer; sin embargo, según iba madurando, su movilidad aumentaba, a medida que buscaba puntos de apoyo más claros y mayor profundidad de ataque, que conducía a una nueva movilidad del brazo; posteriormente, la amplitud de los movimientos fue matizándose y la mano tendió a un mayor contacto con el teclado, y en su vejez presentaba unos nudillos fuertes y una musculatura robusta, producto de una técnica alejada de lo que fue la del fortepiano. Así, fue el primer pianista que amoldó su musculatura a su técnica. Sin embargo, el gesto y la sonoridad de Liszt son inseparables, creando una escritura pianística pensada en función de una precisa variedad de ataque, lo cual deja ver también en sus transcripciones, donde pretendía demostrar que el piano podía sustituir a la orquesta, además de imitar la voz humana o cualquier otro instrumento; además, su continua variación de la posición del cuerpo hace que cambie la orientación el brazo y de la muñeca, así como la velocidad con la que el dedo impulsa la tecla, lo que supuso una nueva y revolucionaria concepción de la ejecución. Dömling (1993) dice que pretende llegar a ese grado ideal que constituye el punto culminante de las artes plásticas, pretendiendo ser un lenguaje poético, moviéndose en las profundidades inaccesibles de un anhelo insaciable de infinitos presentimientos. Así, se recrea en el concepto de *música humanitaria* en la poesía como fuerza generadora de cultura que constituye un concepto artístico universalista.

Según Chiantore (2001), el Liszt pedagogo, veía en la clase un momento de enriquecimiento cultural en el que convergían literatura, filosofía, autobiografías y comparaciones con otras artes, así, *la técnica es el medio de expresar todo un mundo interior*.

Brahms, según Schönberg (1963), fue progresivo en la construcción de cada una de sus obras, construidas en su juventud a partir de un personalísimo procedimiento de elaboración temática, que al tiempo que cerraba el camino abierto por Beethoven, se convirtió en el punto de arranque de la Segunda Escuela de Viena; su fuerte era el inconfundible uso de la forma y el material melódico, demostrando que para él la técnica y el estilo compositivo eran inseparables. Según Chiantore (2001), establece, al igual que Beethoven, una correspondencia entre el movimiento del brazo y la estructura métrica, así como la búsqueda del *legato* inspirado en los instrumentos de cuerda, al tiempo que distingue entre *sonoridad de cámara y sonoridad de concierto*, destacando por un ataque sobrio, no brillante. Su posición era peculiar, la cabeza ligeramente reclinada, el busto erguido, los brazos estirados, las piernas casi distendidas; la postura del brazo que propone, presenta poco juego para el codo, ya que todo su mecanismo tiene origen a la altura del hombro; por otro lado, el peso tenía aplicaciones muy variadas, como caídas de la mano, del antebrazo, del brazo, pero, inmediatamente después, el brazo se situaba en suspensión, preparado para un nuevo ataque; así, sus recursos se basan en el contacto con la superficie del teclado y en la posibilidad de gestionar la liberación del brazo. Por otro lado, el trino para él era una nota con un floreo, lo cual lleva a una posición abierta de la mano,

con un movimiento rápido y preciso de todo el brazo, lo que convierte al dedo en una prolongación del brazo con un margen de movimiento reducido que permitía articular alrededor de la acentuación, elemento esencial de su música, además de abarcar un equilibrio dinámico entre tensiones y distensiones, fundamento de cualquier fenómeno armónico, que para él consistía en tónicas, dominantes y progresión de quintas en sección intermedia, además de una elaborada cadencia conclusiva. Plantea notas dobles y octavas expresivas, superposiciones de pasajes brillantes y expresivos y de la necesidad de compaginar el legato con la acrobacia. En sus ejercicios técnicos traza distinciones novedosas: *legato staccato* combinados y diferenciados según la acentuación; *legato* y *leggiero* significa ligado y brillante, para diferenciarlo del *cantabile* que se extiende pasajes rápidos y complejos, en todo tipo de escritura; *legato expresivo*, que necesita de la presión de los dedos y el peso del brazo, y *el legato adherente* que plantea el uso activo de los músculos del brazo. Lo que busca Brahms es una relación flexible con el instrumento, capaz de adaptarse a los cambios de escritura; así la necesidad de la presión digital protagoniza variadas combinaciones polifónicas, mientras que la mano alterna posiciones muy recogidas con otras abiertas, siempre en contacto con el teclado. El *glissando cromático* es otra de sus innovaciones, donde entra la gesticulación y el movimiento de muñeca.

Eugene Schumann (1925) habla en sus memorias de la cantidad de ejercicios sencillos que Brahms les ponía, pero siempre fijándose en la precisión del ritmo y la redondez del sonido; además, empezaba todos los arpeggios con el 1º dedo, recomendaba estudiar con velocidad las obras fáciles, y utilizaba acentos muy acusados. Por tanto, la acentuación es la constante que conecta los sencillos fragmentos a la gran estructura de los dos conciertos y las grandes series de variaciones; así, exige que la adaptabilidad de la mano a las diversas situaciones nazca de la búsqueda de una sonoridad concreta. Podemos afirmar que la producción del compositor se adapta al pianismo moderno, pero es arcaica en su concepción, ya que nunca se amolda a la comodidad manual, y cada detalle nace de un preciso equilibrio compositivo, basado en las leyes del ritmo y la tensión armónica, pilares fundamentales de su lenguaje.

Narejos (1998) comenta que, desde finales el S.XIX preocupa más a los pianistas la búsqueda de coherencia interna y la formulación explícita de sus principios, que la acumulación ciega de fórmulas de actuación; se encuentran abiertos a adoptar nuevos procedimientos; se muestran más exigentes a la hora de expresar sus opiniones, más dispuestos a reconocer sus propios errores y a ser más tolerantes con los de los demás; se preocupan por comprender mejor su actuación para conducir el pensamiento al reposo, antes que dejarse llevar por el hábito y la autoridad tradicionales.

3.1.5-El piano moderno y los comienzos del S.XX:

Se sabe que al entrar el S.XX la interpretación pianística sufre la misma transfiguración que la composición y el resto de las artes, pero existen una serie de autores que van estableciendo un puente entre ambas concepciones, hasta que lo nuevo se estabiliza.

Narejos (1998) presenta una peculiar visión al respecto, explicando que la pianista alsaciana M^a Jaëll orientó su reflexión sobre la ejecución pianística partiendo del método introspectivo y de los presupuestos del Asociacionismo. En contacto permanente con fisiólogos y psicólogos, como Féré o Bain estudia las relaciones psico-fisiológicas entre la sensibilidad táctil y la actividad motriz con el cerebro. En Alemania R. M. Breithaupt profundiza en las bases físicas de la técnica, en colaboración con el doctor Steinhausen. Parte de la utilización integral del peso del brazo, desarrollando la teoría introducida por Deppe, como también lo hicieran Caland, Selva y otros muchos en los primeros años del S.XX. Louta Nourenberg y Joseph Gát estudian el movimiento a través del cinematógrafo; Ortmann analiza los movimientos del brazo mediante las técnicas como la fotografía o la construcción de un brazo mecánico. Se había abierto una vía de inmensas posibilidades, orientada al estudio científico de la ejecución pianística en todos sus aspectos.

Neuhaus (1985), considerado uno de los grandes Maestros de la Escuela Rusa de Piano, piensa que, lo primero que debe tener un músico es la posesión interior del sentido musical. Los problemas de interpretación comportan tres elementos: el ejecutante, el instrumento y la obra; así sólo el completo dominio de los mismos garantiza una buena interpretación artística. Añade que la técnica es un medio para alcanzar el fin último de la interpretación, Para lo cual es fundamental tomar conciencia cuanto antes de la *imagen estética* como esencia poética de la música y perfeccionar el estilo, que, en definitiva, es perfeccionar el pensamiento. Él trabajaba conforme al principio filosófico: tesis = música-antítesis + instrumento-síntesis + interpretación.

Tausig (1879): en sus estudios diarios publicados en 1873, destacan los rasgos de una técnica propia que parte de la tradicional; sin embargo, existen ciertos rasgos personales como la ejecución del *legato* de tal modo que al movimiento del dedo le acompañaba el del cuerpo, la flexibilidad de la muñeca, y la interacción constante entre el ataque digital y la participación del brazo.

Vulgo (citado por Chiantore, 2001) desarrolló una técnica que podía alejarse de la sonoridad original con tal de resaltar determinados efectos expresivos; además se plantea la técnica, no como algo personal de cada artista, sino como un toque de ponderado equilibrio que contempla la escritura de unos y otros autores.

Chaikovsky (citado por Chiantore, 2001) anuncia con su concierto el futuro del concertismo, con una escritura impactante, de acusados contrastes dinámicos, y una orquestación llamativa que se adaptará a grandes salas. Su carácter ruso hace que se le reconozca como el precursor de las barreras nacionales.

Rubinstein (1973) compaginaba una gran técnica con un profundo conocimiento de la música y de la cultura, configurándose como un pianista capaz de causar un fuerte impacto emocional. Presentó los *siete programas históricos* a partir de 1885, convirtiéndose así en un nuevo intérprete

que trata de convertir el recital pianístico en un acto cultural, con una precisa concepción de la historia de la música: Bach es el profeta, Beethoven definió el camino, Chopin y Schumann lo recorrieron hasta alcanzar la perfección, y Rusia representa el futuro con músicos del grupo de los cinco.

Al respecto, Leimer (1950) concibe como pautas para una nueva técnica pianística la sencillez, la naturalidad y la autenticidad estilística en la interpretación, fuente de la que beben la mayoría de los intérpretes del piano que se forman en Rusia en algún momento de su vida, ya que esta escuela sintetiza toda la técnica generada hasta la fecha por los diversos intérpretes.

Rubinstein, por tanto, en cuanto a la técnica, es el ejemplo de peso relajado (según Godowsky, citado por Chiantore), demostrando predilección por el estudio de la sonoridad y la extrema atención que dedicaba a la *sensación física* implícita en cada tipo de ataque. La realización de octavas la ejecutaba con la vibración de todo el brazo, con los dedos en constante contacto con el teclado y sin articular la muñeca; además, su posición era sentado bastante bajo, con el busto inclinado hacia el teclado, en una posición que facilita el apoyo del brazo y de la espalda; así, su relación con el instrumento va dejando de lado poco a poco la experimentación técnica para dedicarse exclusivamente, a la interpretación de un repertorio cuidadosamente elegido.

Labrade-Stubrock (1999) le presentan en vídeo del siguiente modo:

<p><i>RUBINSTEIN(1975)</i>: de técnica variada como medio para llegar al arte; sonido variado, colorista y naturalidad en el planteamiento de las ideas.</p>
--

Moussorgsky, cuya obra maestra son los *cuadros de una exposición*, replantea junto con los equilibrios clásicos, la propia relación entre el compositor, el intérprete y el oyente; ignorando cualquier equilibrio entre tensión y distensión, la partitura propone una sucesión de posiciones asimétricas que no concuerda con la paleta tímbrica de un pianista de la época, sin embargo, la escritura insólita e inestable obliga a modificar constantemente el ángulo entre la mano y la tecla, generando una variedad de ataque que nos traslada al piano del S.XX: la rotación y la vibración, la oscilación simétrica del brazo, movimientos verticales de la mano; además, la movilidad del brazo se configura como el auténtico protagonista de su obra (Chiantore, 2001). Aguetant (1981) dice de él que su obra se sitúa en un constante vaivén del claroscuro del alma, imitando a Dostoïewski.

Saint-Saëns *presenta en sus Estudios op. 52 todos los dogmas de la tradición pedagógica francesa*. La orientación técnica de esta obra incluye el espíritu francés en sus vertientes exquisita y escolástica, de tal modo que la monstruosa dificultad de estas obras no nace de la obligación de encontrar caminos nuevos, sino de la necesidad de recorrer los antiguos a velocidad de vértigo, en los que aparecen desde el trabajo de independencia de dedos hasta el estudio del ritmo, todo producto de su fantasía; sin embargo, aunque se acerca al pianismo del S.XX, la elegancia

y brillantez características contrasta con la limitación de los recursos, ya que prevalece el movimiento del dedo y sensibilidad de la tecla sobre el estudio de la actividad del brazo y de la espalda. Por otro lado, su *jeu perlé*, que emplea en la interpretación de la Sonata op. 26 de Beethoven, y los juegos tímbricos que caracterizan su grabación de la Rapsodia Húngara n° 11 de Liszt, superan los límites de una clara dicción y una ejecución pulcra, demostrando lo que se puede conseguir con un ataque de la tecla centrado en un movimiento digital refinado.

Aguettant (1981) manifiesta de él que posee un don psíquico, además de una gran inteligencia y cultura. El don psíquico cristaliza en saber combinar los sonidos armoniosamente; la inteligencia y la cultura le hacen conectar la música con la filosofía y con otras materias; pero lo más importante es que su obra está toda impregnada de inteligencia.

Chiantore (2001) continúa clasificando las características fundamentales de los pianistas siguientes:

D'Albert propone una declamación heroica basada en una acentuación muy definida, con una técnica sólida y precisa.

JACOWITZ (1928): es un pianista exagerado en sus gestos y articulaciones; curiosamente se sienta muy bajo, por lo que se ve obligado a exagerar el movimiento para obtener un resultado brillante; Su colorido es variado pero homogéneo, destacando por la dulzura del toque en el primer escape del piano y la sequedad de sus fuertes (Labrade-Stubrock, 1999).

Paderewski presenta un cantábile muy personal que retarda la ejecución de las notas de la melodía respecto al bajo, además de un carácter épico a cualquier obra; también se caracterizaba por la atmósfera que creaba en sus obras, ya que compensaba sus problemas técnicos.

PADEREWSKI (1936): de sonido algo seco, casi punzante y poco variado, pero de ideas muy cuidadas (Labrade-Stubrock, 1999).

Otros autores estudiados por Chiantore (2001) son los siguientes:

Hambourg propone una realización de arpeggios basada en una fuerte inclinación de la mano, que lleva a los dedos a atacar la tecla cada vez en un sitio distinto, además de presentar un particular modo de digitar, empezando cada pasaje con el pulgar y utilizando los dedos fuertes en las partes fuertes del compás y los débiles en las partes débiles, creando un ambiente de luz y sombra.

Schnabel procura evitar que el movimiento del dedo sea perpendicular a la tecla, prefiriendo una acción longitudinal orientada hacia la tapa del instrumento. Así, toda su técnica partía de esa dirección que para él era el alma de cada frase y el fundamento de la forma musical; por eso, en lugar de hablar de digitación hablaba de manucción, refiriéndose así a la variedad de postura implícita en cada numeración, y relacionándolo con la necesidad de unificar cada ataque en una célula de mayor dimensión, gracias al movimiento del brazo.

Blanche Selva presta mucha atención a las implicaciones tímbricas y sonoras de cada posible ataque en la tecla, idea en la que basa su enseñanza musical, según su tratado.

Brugnoli en su tratado *Dinámica Pianística* establece la diferencia entre la vieja y la nueva escuela.

3.2-Los tecnólogos: el compositor, el intérprete y el pedagogo:

Al entrar el S.XX, aparece una separación entre el compositor y el intérprete virtuoso. Según Chiantore (2001), la búsqueda de teorías científicas dejó fuera de juego los aspectos más fascinantes de la segunda mitad del siglo, convirtiendo la herencia del pianismo romántico en un juego de pesas y distancias que poco se acercaba a la realidad de los concertistas. Así, la renuncia de los intérpretes a la actividad compositiva e improvisatoria hizo que los distintos aspectos de la formación pianística como la lectura, procedimientos de estudio, la búsqueda de la sonoridad o la comprensión estilística se convirtieran en aspectos separados.

3.2.1-Los compositores:

A lo largo de la Historia de la Música se han sucedido en el tiempo numerosos estilos, cuya concepción de la composición variaba en función de los gustos estéticos, posibilidades sonoras del instrumento en cada momento, formación de los intérpretes, etc...Por tanto, la composición en conjunto también se vio influida por estos cambios; Alberti compuso el siguiente poema que sintetiza el concepto:

A la composición

*A ti, cimiento azul de la armonía,
Sólida trama que una ley sanciona,
Suma de acordes que entre sí aprisiona
En su red ideal la geometría.*

*A ti, premeditada fantasía,
Diosa avara del cálculo, ladrona
Del pleno espacio puro que corona
La inspiración de la sabiduría.*

*A ti, intocable flor, orden dilecto,
Cabal conjunto, rítmico arquitecto,
Inconmovible, mágica armadura.*

Tu mejor monumento arde en tu frente.

*Te alzas total imperativamente.
A ti, soplo y razón de la pintura.*

(Alberti, 1989).

La disolución de la tonalidad tradicional se define en la aparición del cromatismo, el uso de los modos derivados del folklore, la independencia de métrica, rítmica y fraseo, y la aparición del microtonalismo derivado del multicromatismo romántico, las escalas exóticas y modos antiguos de Debussy y el cromatismo de Schönberg.

La revolución de París (guerra franco-prusiana) trajo como consecuencia innovaciones en el terreno musical influidas por un ingenio mordaz, seco e irónico del intelectualismo de la época, como el sonido abstracto de Satie (desconectado, estático, objetivado), la unificación de armonía, melodía y timbre y el uso de la escala de tonos enteros de Debussy (con sus ideas melódicas, armónicas con color tonal, rítmicas y tímbricas mezcladas, unificadas y organizadas alrededor de patrones de sonidos y relaciones), y la consolidación del estilo impresionista como reacción contra lo Wagneriano, en el que aparecen nuevas sonoridades armónicas, y efectos de sucesión de acordes dentro de una tonalidad difusa, influyendo decisivamente en la música de Schönberg, Berg, Webern, Stravinsky y Bartok.

La revolución de Viena que convirtió a esta ciudad en una encrucijada entre el norte y el sur, hace que las técnicas contrapuntísticas e instrumentales de los germanos se mezclen con los estilos operísticos e instrumentales de Italia, dando lugar a la Sinfonía clásica; así, Viena se convirtió en el centro de transformación de la tonalidad clásica de la mano de Schönberg (que creía que la música, igual que todos los aspectos de la vida humana está sometida a un proceso de cambio, dominado por unos principios históricos inevitables que le lleva a ver en el cromatismo un principio de cambio y evolución), quien fue capaz de dar un valor único e independiente a cada sonido, indicando la dinámica, el acento, la articulación y el color con exactitud y detalle en cada lugar, sin suponer nada por el contexto; tendencia que fue seguida y desarrollada por sus discípulos de la Escuela de Viena Berg y Webern. Así, la II escuela vienesa aparece como una síntesis de los nuevos materiales, que representan estos tres innovadores y cuyas características comunes son la utilización de los 12 sonidos de la escala, la estructura ordenada interna, el espacio multidimensional, la melodía contrapuntística, la técnica dodecafónica, a la que se dedica un apartado especial en el capítulo III. Todos estos materiales han sido utilizados y transformados durante todo el S.XX por numerosos compositores.

EL S.XX: LA ERA DEL SONIDO:

CARACTERÍSTICAS:

- DISOLUCIÓN DE LA TONALIDAD TRADICIONAL.
- CROMATISMO.
- ESTRUCTURALISMO.
- MODOS DERIVADOS DEL FOLKLORE.
- INDEPENDENCIA MÉTRICA, RÍTMICA Y DE FRASEO.

TENDENCIAS:

- REVOLUCIÓN DE PARÍS (abstractos e impresionistas).
- REVOLUCIÓN DE VIENA (atonalismo y dodecafonismo con Schönberg, Berg y Webern).
- ESTILOS NACIONALES (Hungria, Rusia, Escandinavia, España,

Figura 31: Las características interpretativas de la Música del S.XX.

El Neoclasicismo y neotonalidad, representado por Ravel, compositor refinado, atraído por el Jazz y por la música española, demostró una gran habilidad para asimilar ideas nuevas; Stravinsky que consigue la completa renovación de las formas clásicas mediante una nueva reconstrucción creadora de la práctica tonal independizada de las funciones tradicionales que determinaron esas formas en un principio; Hindemith, de gran talento natural, fue el primer compositor de la primera parte del siglo que también fue ejecutante y director de orquesta; su música se caracteriza por la renovación de las formas clásicas, exposición poética de formas y objetos audibles, extensión de cromatismo dentro del contrapunto, dentro un estilo simple y claro; Milhaud utiliza un rico vocabulario armónico con un sentido melódico flexible y muy simple, desarrollando una especie de contrapunto libre a base de triadas y formaciones análogas, que a su vez sugieren un contrapunto de áreas tonales. En resumen, Salzman (1967) dice que al finalizar la segunda guerra mundial, todas las composiciones eran sintéticas, ninguna dependía de funciones tonales tradicionales, sino que sintetizaban nuevamente sus estructuras tonales, de tal modo que germinaron unos procesos generales como parte de un discurso creativo individual.

Los Estilos nacionales, marcan una tendencia vinculada a la evolución internacional general de la música del S.XX, que se caracteriza por el descubrimiento de la música folklórica, reacción contra el atonalismo y dodecafonismo y la utilización de formas tonales. A finales del S.XIX, como consecuencia inmediata del ideal romántico, se produce en muchos pueblos una búsqueda de la propia identidad a través de los medios autóctonos de expresión musical, apareciendo el nacionalismo por primera vez en la Europa Occidental de un modo tan evidente que, en 1900, cada grupo étnico europeo, había encontrado su propia música nacional. Existieron numerosas escuelas al respecto, de las que destacamos a continuación las más importantes e influyentes:

1-*Hungría* sintetiza en su música influencias húngaras, turcas y gitanas (los zingaros y su instrumento Zimbalón); Bartok establece el carácter distintivo del estilo húngaro, distinguiendo también otras clases de música oriental de tipo folklórico que plasma en la totalidad de sus gamas en el *Microcosmos*; Kodaly introduce innovaciones en el campo pedagógico, estableciendo la base de la educación musical en el canto, ya que sus obras corales fueron pensadas para ser interpretadas por niños, dentro de una orientación más tonal y triádica que Bartok.

2-*En Rusia* le tocó a Glynca realizar la síntesis de los diferentes idiomas folklóricos unido a la herencia de la Europa Occidental, dentro de la cual destaca la influencia italiana y española; más tarde, Musorgski logra crear un lenguaje musical eslavo dominado por la palabra, dentro del retrato psicológico, realista y expresionista propio del S.XX; así, coexistieron fuertes corrientes de conservadurismo e innovaciones radicales que se mantuvieron hasta las campañas antimodernistas de Stalin en 1930. De entre los compositores de la época destaca Prokofiev con su simplicidad de estilo y revitalización de los procedimientos tonales.

3-*En España*, se revitaliza el impulso de Pedrel, y se producen innovaciones de la mano de Falla, Turina, Albéniz y Granados, caracterizadas por la estilización de las fórmulas rítmicas, las melodías sacadas del folklore nacional, exótico y cancionero popular, la utilización de la cadencia andaluza y los acordes modales, los intervalos napolitanos, acordes alterados, rasgueados de guitarra flamenca, bordaduras, escapadas, quiebras de cante jondo con rápidas y breves bordaduras, etc...

4-*En América latina*, el impulso de la escuela pictórica generó una nueva música significativa con Chavez y el uso de la percusión, Villalobos, Ginastera, Piazzola, etc...

5-*En EEUU*, dentro de una corriente populista, se busca una música nacional que alcanza su máximo desarrollo con el Jazz en sus variadas modalidades de Hot Jazz (desfiguraciones del tema, exaltación de la locura, improvisaciones colectivas, entonaciones no traducibles en notación conocida), Stradit Jazz (sucedáneo comercializado del anterior) y Jazz sinfónico (acoplamiento del lenguaje sinfónico moderno con elementos del Jazz). Todos ellos derivados de los cantos de las plantaciones y los espirituales (caracterizados por el color, el carácter indefinido del timbre, la improvisación y deformación por parte del negro), y los blues (que evocan al Dios bíblico y la tierra abandonada, completado con instrumentos).

La vanguardia que aparece tras la 2ª guerra mundial, supone el aislamiento del hecho acústico individual, que se traduce en la validez estética de todas las materias, la utilización de los instrumentos tradicionales con la deformación del sonido con instrumentos nuevos, la aparición de la música percusiva de Cowel, y la nueva estética de interpretación del entorno sonoro como ruido de fábricas, rumores, tapa del piano, etc., que le sitúan en lugar preferente como innovador de este siglo; su obra es una extensa acumulación de materiales e ideas nuevos,




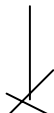

siendo el *cluster* la más famosa, ocupando una situación intermedia entre las alturas fijas y el ruido; también desarrolló gran n° de recursos instrumentales nuevos, destacando la gran variedad de timbres punteados, rascados, rasgueados y rasguñados en el interior del piano, siendo pionero de nuevas técnicas de notación para sus nuevos recursos, ocupándose también de las fuentes étnicas.

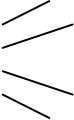
Música aleatoria: Destaca, entre otros, el piano "preparé" de J. Cage es una especie de percusión integrada por un solo hombre; además introduce el elemento del azar (los dados y el manual chino de Ching) para descontrolar la producción del sonido y la indeterminación en la ejecución, concibiendo así al intérprete como un creador, e incorporando una grafía simbólica. Se trata pues, de que las partes de la partituras puedan ser tocadas juntas, no tocadas o tocadas aisladamente, convirtiendo la ejecución musical en una actividad existencialista en la que las nociones de composición musical, de ejecución, comunicación y obra de arte. Están destruidas o alteradas, de tal modo que el mundo real y el irreal se confunden; así sólo es necesario un piano abierto y la contemplación de la nada.

Por todo ello, es preciso destacar que en la interpretación es tan importante enseñar los recursos propios de la misma como las innovaciones y características de los compositores que se estudian; ese es el motivo de la exposición del presente apartado. Así, los nuevos recursos expresivos del siglo XX, conducen a una nueva notación musical, en la que normalmente cada compositor establece su código, y de la que a continuación destacamos ciertos elementos más generales.

La notación de la música contemporánea: Signos gráficos más característicos:

1-Alturas :

				
sin entonación precisa	todos los instrumentos $\frac{1}{4}$ de tono más agudo.	nota más grave posible.		vibrato $\frac{1}{4}$ tono


Glissando o Clusters.

2-Intensidades:

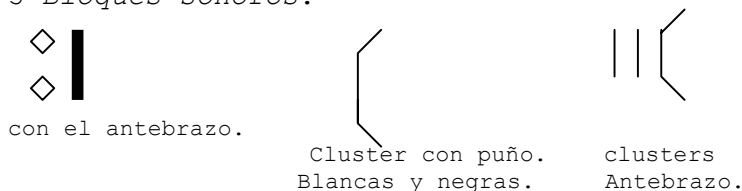
p+ lo más piano posible.				
	ataque impredecible.	intensidades diferentes.	Acentuado.	Débil.

3-Ritmos:



4-Timbres: hay signos para los diversos instrumentos.

5-Bloques sonoros:



Considerando estos diversos enfoques de la Escuela Francesa, alemana y Rusa (que en principio procede de la alemana), los distintos pianistas, pedagogos y compositores añaden o sintetizan los aspectos que mejor pueden adaptar a sus diversas concepciones.

3.2.2-El intérprete:

Narejos (1998) dice que los clásicos seguidores de una escuela determinada asumían su modelo característico, cuyos supuestos no pueden rechazar o negar. Al menos durante el período de aprendizaje se encuentran estrechamente ligados a él, aunque posteriormente cada epígono desarrolle su propia vía personal. Es frecuente que una escuela se asocie a un determinado maestro y a la tradición pedagógica que éste inaugura, como también a la actividad generada en algún centro de enseñanza que se haya constituido en foco de atención durante algún tiempo. Al respecto, la importancia adquirida por algunos Conservatorios, generalmente situados en las ciudades de mayor trascendencia cultural de un país, hacen surgir una conciencia "nacional" de escuela. Las características asociadas a las escuelas nacionales se han ido difuminando, por el trasiego de pianistas de unos países a otros, que transmiten su bagaje técnico e interpretativo a las nuevas generaciones. De este modo se ha ido configurando una especie de "Escuela internacional" en la que los distintos matices autóctonos convergen hacia un núcleo central más homogéneo, basado más en criterios pragmáticos que tradicionales. Las "Escuelas pianísticas", o lo que ha conseguido sobrevivir de ellas, constituyen hoy día un lastre de la historia que, por su estrechez de miras, parece entrar en contradicción con la tendencia actual de propiciar un diálogo interprofesional más amplio en el que el pensamiento musical pueda ser cada vez más explícito.

El intérprete del S.XX va hacia una concepción holística de la interpretación. Holístico significa integrar elementos de una estructura,

que funcionan interrelacionados y, que habitualmente, se los trata en forma separada. Así, En el caso de un pianista, lo que se integra es el cuerpo con *el intelecto, el sentimiento y el YO*, que es la esencia humana, el alma, aquello que Jung llamó el "SI MISMO", la fuente mas profunda de la creatividad. Lo emocional esta relacionado con la noción del "Yo"; y es lo que los maestros de música han definido como "expresión", "interpretación", que los filósofos del arte denominan "emoción estética", y que el publico define como "talento". Por eso, Comenzando con el *cuerpo*, lo que habitualmente se ha denominado técnica pianística, se transforma en trabajo y conciencia corporal: El primer paso, es tomar conciencia de que la fuerza de los dedos no sale de ellos, sino que «llega a ellos», desde el centro de gravedad que distribuye la energía por todo e cuerpo. Primero se debe reconocer el origen de la fuerza, y en la medida que se quiera profundizar se tomara conciencia de la interrelación de las distintas palancas. La palanca corporal es la sumatoria o resultante, de las distintas palancas que constituyen el movimiento (en cada articulación nace una palanca, y recordemos que una palanca tiene potencia, resistencia y apoyo). Teniendo esto en cuenta, tomamos la totalidad del cuerpo al tocar, sabiendo que la resistencia está en las teclas, el apoyo en las piernas y glúteos (que juntas forman un trípode) y la potencia en el abdomen (sin autor, Web telépolis, 2002).

1928 se considera el límite del máximo desarrollo posible de la tecnología; y las conclusiones generales al respecto son las siguientes, planteadas por Kaemper (1968):

- .utilización del brazo entero y la espalda.
- .concepción de la técnica como sistema de movimientos.
- .explicación de los movimientos por la fuerza del impulso y el pensamiento.

1935 marca el fin de la evolución, en que la tecnología se convierte en una ciencia real fundamentada en la *observación, la experimentación y la colaboración* de las ciencias auxiliares. Con la aparición del film, aparece un nuevo recurso visual que permite observar los movimientos de un pianista. El profesor Kopsch, del Instituto de Anatomía, pesa los dedos de una mano de un hombre medio, llegando a la conclusión de que el peso de un dedo no es suficiente para producir un sonido. Por tanto, la tecnología pianística no habría podido formarse sin la ayuda de la psicología y la mecánica, de tal modo que un pianista tiene que comenzar por trabajar su espíritu, siendo él mismo el arquitecto de sus músculos y sus articulaciones, que serán más ágiles cuanto más experimentado esté, alcanzando la coordinación de las terminaciones nerviosas en el cerebro, así como la posesión psíquica de la técnica, como suma de las experiencias psico-psíquicas registradas en los automatismos mentales asimilados. Nos encontramos aquí ante la noción de consciente e inconsciente. Existen ciertas partes del movimiento que deben ser inconscientes como son las sensaciones de control (el contacto con el piano, la tensión de los tendones, el desplazamiento de los músculos, movimientos de articulaciones..) y los reflejos; porque sólo es consciente la terminación del movimiento, su razón y su finalidad. Todo esto fue definido en 1898 por *Schting* como la concepción nueva de la técnica: *la ciencia de los movimientos que tiene por objeto el análisis de los gestos de los miembros*

utilizados en el toque del piano. Veinticinco años más tarde, *Blanca Selva* define el gesto como el conjunto de movimientos realizando una acción...y es la plena posesión del gesto la que constituye toda la técnica. Por tanto, cuando estamos aprendiendo un movimiento, nuestro cuerpo asimila las fases que le convienen de ese movimiento y desecha las que le entorpecen; todos los movimientos se aprenden así, los más simples y los más complejos.

De este modo, **La nueva concepción de la técnica** (según Kemper) se considera un sistema de gestos basado en los *impulsos del brazo* en tres direcciones: *vertical, circular y axial*, que se organizan del siguiente modo:

1-Impulso vertical y sus derivados:

- balanceo del brazo (amplio movimiento de arriba-abajo. Hombro, codo y muñeca forman una unidad indivisible).
- proyección renovada (Se trata de un balanceo elemental, la mitad del movimiento en dirección al piano, la proyección).
- el gesto proyectado (Se ejecuta con fuerza y rapidez; consiste en una contracción enérgica y rápida de los músculos después de haber tomado contacto con las teclas en cuestión, una proyección violenta del antebrazo, seguido de la parte superior del brazo y de la espalda, entrañando una extensión pasiva de los dedos).
- el gesto cortado (Es el efecto mecánico de un movimiento de impulso activo acelerado; implica una contracción activada de los músculos y una fijación de las articulaciones).
- vibrato activo (Se trata de unos golpes secos y nerviosos que se utilizan en pasajes staccato ultrarrápido que no exigen una gran intensidad sonora, con la mano cerca del teclado).
- vibrato pasivo (Es la vibración ligera de una mano en constante movimiento).
- notas repetidas (Se realiza cambio de dedo sobre la misma nota).
- staccato de mano (Es el antebrazo quien produce el staccato en el fondo, aunque participa la muñeca).
- octavas de muñeca (Pueden realizarse con movimiento ascendente de la mano, y peso ligero, retenido arriba, o con movimiento descendente de la muñeca que arrastra la vibración del brazo).

2-Impulso circular y sus derivados:

- hacer volver el brazo sobre sí mismo.
- impulsión circular a modo de manivela.
- impulso lateral: .antes de saltar
 - .al tiempo de saltar (ayudarse de la vista como referencia).
 - .ejecución del salto en un solo gesto (lo más directo posible).
 - .el coraje de saltar (saltar con seguridad).
- círculos (la línea curva es la trayectoria más cercana entre dos puntos).
- semicírculos.

3-El impulso axial:

- rotación del brazo entero.
- rotación del antebrazo.
- trémolo: combinación de los dos movimientos.

4-La función de los dedos. Los dedos participan siempre; es muy importante su independencia para que el cerebro sea consciente de ese movimiento articular y fluyan sin dificultad. Se trata por tanto de un movimiento de precisión y no de fuerza, que se complementa con el empleo del brazo.

5-la función de la muñeca:

- Expansión: que unifica el movimiento del brazo al de la mano y añade la vibración del mismo.
- Resistencia: al contrario que el anterior, al ofrecer resistencia, independiza el movimiento de los dedos.

Sin embargo, Leimer (1950) indica que no se deben añadir dificultades con movimientos inútiles, y se debe poner la atención en despertar a la vida sonora la belleza de una Obra de Arte por medio de una ejecución de auténtico estilo. Así, los puntos más importantes de su sistema son:

- Posición natural de dedos y brazo (como al caminar).
- Distensión instintiva de los músculos sin emplear movimientos externos.
- La mayor tranquilidad posible de la mano, del brazo y dedos antes de producir el sonido, para alcanzar un toque consciente que satisfaga todas las exigencias.
- Aprovechamiento de todas las posibilidades del ataque(toque activo de dedos y toque por peso de brazo).
- Desarrollo de la memoria por reflexión.
- Adiestramiento del oído en la percepción del ritmo, de la dinámica y de la belleza del sonido.
- Perfeccionamiento de la técnica y de la interpretación partiendo de la imaginación.
- Naturalidad de la interpretación por la observancia estricta de la escritura.

Alfonso (1980) distingue, dentro de una técnica sintética al modo de Leimer, entre la *mecánica*, la *sonoridad* y la *interpretación*, hablando de una disgregación subconsciente de los reflejos motores, creados por la adquisición razonada de las facultades conscientes; asimismo defiende la personalización de la sonoridad, y el estudio del estilo, y los textos de orientación pedagógica que son de un incalculable valor a la hora de conocer las costumbres interpretativas de cada época.

Narejos (1998) analiza la concepción tradicional de la técnica, llegando a la conclusión de que, desde este punto de vista, la competencia interpretativa se asocia a la capacidad del pianista para transmitir el "mensaje musical" contenido en la partitura; y la técnica se refiere a las destrezas que le permiten la adecuación de los medios físicos a la traducción de dicho contenido. Si embargo, para él, el pianista, en su actividad, no se comporta como un organismo escindido en dos mitades, sino

que constituye una totalidad cuya unidad se pierde al intentar aprehenderla desde las manifestaciones "exteriores" de su comportamiento.

La creatividad desde las distintas escuelas pianísticas:

Narejos (1998) señala que los sistemas idealistas propugnan una mayor atención a la interpretación, desde la convicción de que la técnica no es sólo una herramienta de la interpretación sino también su producto. Al respecto, Neuhaus (1985) indica que "el pianista que sabe lo que quiere oír y sabe escucharse encontrará fácilmente los movimientos físicos correctos". Sin embargo, en el otro extremo, los sistemas pragmáticos se ocupan ante todo de la adquisición de las habilidades que aseguren una perfecta ejecución; así, según algunos, "la primera condición que debe cumplir quien aspire al prestigioso nombre de intérprete es la de ser ante todo un ejecutante sin falla". Sin embargo la excesiva preocupación por el gesto eficaz puede conducir a una ejecución rígida y estereotipada, trabando cualquier intención interpretativa.

Se sabe que los grandes músicos han transformado sus ideas en obras de arte a través de la partitura, cada una de las cuales es una parte integral de la época en que se crea, y cada detalle de su interpretación depende del conocimiento de la tradición interpretativa de ese periodo en cuestión, ya que, si la Música vive a través de su interpretación, sólo puede vivir a través del estilo genuino. Al respecto, Chiantore (2001) realiza la siguiente clasificación:

Con la entrada del periodo Barroco, se comienza a hablar de clasificaciones estilísticas, y los sentimientos formaban un conjunto de *afectos*, cada uno de los cuales representaba un estado mental inamovible, desde la alegría a la tristeza. Es la época en que nace el *recitativo*, olvidando la escritura contrapuntística, la música se subordina a la letra, que a su vez dirige el ritmo musical y establece el lugar de las cadencias. Por otra parte, la invención del continuo hace que surja por primera vez un apoyo armónico. El protagonismo de los distintos instrumentos dio pie a la aparición de estilos específicos, y al *concierto grosso*, en un constante intercambio vocal e instrumental que se autoinflúa.

Con la emancipación del estilo instrumental aparecen dos tipos de *danza*: la de pasos o binaria y la de saltos o ternaria, que constituyeron el germen de la *Suite*. En esta época, Frescobaldi aparece como el innovador del cromatismo sensible, una brillante técnica de teclado y la utilización del tempo rubato. Así, en la *música para órgano* aparecen tres tendencias de las cuales nos interesa para nuestro estudio la de *los coloristas germanos*, caracterizados por la ornamentación instrumental, las grandes formas tripartitas, y la aparición de temas en aumentación y disminución.

Los clavecinistas. Por otra parte, aparece una contraposición entre virginalistas y clavecinistas, ya que, mientras los primeros eran severos, los segundos eran alegres; y los clavecinistas españoles (Correa, Cabanilles, etc..) trabajaban por toda Europa.

D. Scarlatti introduce los trinos, arpeggios, cruce de manos, saltos de 8», notas repetidas, escalas y trémolos, acciaccatura, bajo Alberti, sonatas bitemáticas, etc..

F. Couperin introduce la *tonalidad* como hilo conductor de la obra musical y las primeras frases *repetitivas* del primer rococó, coloreadas de ornamentos.

Rameau modifica la digitación y el uso de los adornos.

La tonalidad: aparece plenamente establecida, provocando un giro decisivo en la historia de la armonía; y es ese uso de la tonalidad en el barroco tardío lo que establece una estrecha relación entre la música de esta época y la actual. Surgió al tiempo en la ópera napolitana y en la música instrumental de la Escuela de Bolonia, siendo codificada por Rameau. Así, la absorción de la tonalidad por el contrapunto otorgó al diseño y textura contrapuntística un apoyo sin precedentes que derivó en la aparición de las *grandes formas*.

J.S. Bach culmina el desarrollo de la música instrumental y sacra del periodo, con su especial técnica de *pedal* y *registros*. Toda su obra para teclado responde a un fin pedagógico establecido por el autor, que alcanza su máximo esplendor con la composición de los Preludios y Fugas (a través de las cuales consolidó las 24 tonalidades), haciendo de esta última una pieza tan característica que configuró su forma. Wasington (1996) afirma que Bach dejó escritas unas 250 piezas para Órgano, instrumento con el que se encontraba más compenetrado. Al respecto, Radulenscu (curso, 1996) explica los diferentes estilos musicales en los que se basa Bach:

Estilo Fugueta que se interpreta con registros de viento y tiene un carácter fresco de matiz bucólico.

Estilo Preludio y Fuga, brillante, en el que la sonoridad del órgano se potencia para conseguir mayor volumen.

Estilo Fugado, en el que el juego polifónico debe hacerse notar de forma muy clara; los silencios deben oírse profundamente porque tienen un sentido de respiración, dando lugar al comienzo de otra frase, con sensación de continuidad.

El clasicismo y la formación de la Sonata: La sonata es una forma que no surge espontáneamente, sino que se desliga poco a poco de la suite. P. E. Bach, creador del estilo galante y la melodía acompañada, es el primero que introduce en la sonata las dos ideas contrapuestas: rítmica y melódica. *Haydn* se caracteriza por una escritura más sencilla y menos ornamentada que la de los clavecinistas, destacando sus sonatas por los finales tan personales que constituyen un éxito estilístico de época, de una frescura y limpieza prodigiosas.

Mozart plantea en su música un equilibrio perfecto, en el que los sentimientos intensos o trágicos están expresados con suma delicadeza, como vistos a través de un espejo que embellece la realidad sin deformarla. Son de destacar los tiempos lentos de sus sonatas, llenos de poesía y de equilibrio entre melodía y armonía.

Más tarde, *Beethoven* hace de la Música un arte personal, con él todo cambia. Son de destacar los temas masculino y femenino de las sonatas

bitemáticas; los tiempos lentos están contruidos con pasajes de una grave y pura belleza que se hacen más elocuentes gracias al elemento silencio, que aparece como el momento más saturado de energía espiritual, donde el alma deja entrever sus más profundos misterios; además, sustituye el Minuetto por el Scherzo. Con estas innovaciones hace la transición al periodo romántico, al que llega después de haber interiorizado la revolución y haberla dejado impresa en su obra, sobre todo en sus sonatas, donde está reflejada la evolución espiritual y musical que, curiosamente, van unidas: la victoria del alma que Kant describe como tesis, antítesis, síntesis, unida a la concepción suprema de orden y composición, superando los recursos existentes en su época, medios expresivos con los que inaugura una nueva era.

El romanticismo: A partir de este momento, se consolida el nuevo concepto de melodía expresiva, experimentación rítmica y debilitamiento de las grandes formas que dan paso a las pequeñas formas. Los enciclopedistas y los literatos hablan sobre música: en Alemania (1770) concebían las palabras como sonidos y los sonidos como colores; en Francia, el arte era la vida (1830).

Así, el Romanticismo se convirtió en una manifestación internacional muy marcada en Alemania y con influencia en Inglaterra, Francia, Rusia, Bohemia, Polonia, Italia y España. De los alemanes, *Mendelssohn* resucitó la música para órgano y descubrió a J. S. Bach, hasta entonces poco valorado; además fue considerado un gran paisajista.

Schumann, culminación del romanticismo literario alemán, es importante por el carácter autobiográfico de su obra, su actividad creadora en la música para piano, donde expresa su personalidad dividida mediante los ritmos nerviosos (sincopa, polirritmia, desplazamientos, ritmo armónico), creación de personajes contrapuestos de ficción (Florestan y Eusebius), suaves acompañamientos sostenidos por el pedal, magníficas melodías, por una parte de tipo instrumental, de línea movida, y por otra de tipo vocal, serena y restringida.

Entre los latinos, *Chopin*, cuya verdadera patria era el reino de la poesía, según sus contemporáneos, y cuyas melodías están llenas tanto de figuraciones como de pasajes armónicos, contribuye a la expansión de la tonalidad clásica con su extensión de los acordes hacia el área cromática, enarmónica y de adornos, así como su flexibilidad rítmica en la que se incluye el *rubato* como elemento expresivo determinante; haciendo, además, del pedal sincopado un nuevo recurso expresivo que contribuye a la creación de una atmósfera vaporosa y plena de claroscuros: el ambiente armónico como verdadera innovación.

Por otro lado, *Brahms*, cuyo verdadero mérito está en la síntesis que hizo del contrapunto barroco, las técnicas artesanales clásicas, unidas a la explotación de las posibilidades de una idea musical, con los recursos armónicos y sonoros propios del romanticismo, innova introduciendo la Hemiola o ritmo saltarín de 3/4 a 6/8 o viceversa; así, fue capaz de acoger en su música los mejores elementos del siglo XVIII y XIX.

Franc que introdujo el cromatismo (como contraste al diatonismo) y la forma cíclica (transformación temática y recapitulación de motivos sobresa-lientes o temas completos).

Liszt, figura dominante del progresismo musical, que culmina el romanticismo junto a R. Wagner, y es capaz de absorber y adaptar todas las influencias, proyectaba su música sobre el mundo y lo que le rodeaba: "yo no vivo en mi, pero me convierto en aquello que me rodea", influyendo en las manifestaciones musicales del S.XX con sus innovaciones como el empleo de lo satánico (en Stravinski y Prokofiev), lo heroico (en Malher), el paisaje melódico (en Debussy y Ravel), economía de medios y disonancias, que incluye la frecuencia de series cromáticas en movimientos rápidos dando la impresión de una atmósfera disonante, a lo que se añade el empleo de la 7ª disminuida y la 5ª aumentada (en Schönberg y Bartok), etc..

La innovación pianística en la Música contemporánea: Peter Yales (citado por Tomás Marco, 1989), afirma que el proceso musical del S.XX representa el paso de la era armónica, sucesora a su vez de la era contrapuntística, a la era del sonido. El S.XX no puede separarse netamente del S.XIX, ya que conserva en su seno las fuerzas artísticas ochocentistas, por eso, el movimiento musical romántico no puede ser anulado, ni tampoco los frutos remotos del clasicismo idealizante y equilibrado, porque el artista es fruto directo de su tiempo, pero además es heredero de todas las experiencias del pasado. El S.XIX fue la conclusión de una época bastísima que quiso definirse como burguesa, culminando en el S.XX que supuso el final de un concepto y una ética cuyos orígenes están en el Renacimiento. Por tanto, puede decirse que la Música de este siglo comenzó hacia 1900 con una gran actividad creadora, caracterizada por la búsqueda de nuevas formas y nuevos modos de organización y expresión musicales.

Narejos (1998) afirma que vamos hacia una *teoría unitaria de la ejecución pianística*, que surjirá a la luz del comportamiento humano considerado en el entorno musical, atendiendo antes a las condiciones y circunstancias que hacen posible su actuación. Para ello contamos con teorías procedentes de ciencias como la Psicología, la Neurología o la Biomecánica principalmente, de las que tomaremos prestados materiales y planteamientos en los que se insertan los procesos cognoscitivos y la actividad motriz del pianista. En las últimas décadas del S.XX estamos asistiendo a un importante replanteamiento de las tesis pianísticas al uso y a un renovado esfuerzo explicativo desde posiciones decididamente interdisciplinarias. Se han realizado estudios sobre la expresividad en la ejecución pianística atendiendo a los valores mensurables de la articulación, patrones de rubato o sincronía en el ataque de los acordes, o su efecto sobre la medida; análisis de los movimientos del pianista mediante ordenador; estudios sobre la memoria o sobre los estímulos táctiles, etc.

Así, *Busoni* (Chiantore 2001) consiguió convertir en una auténtica teoría sus intuiciones al respecto, sabiendo compaginar el concertismo con la composición y la pedagogía, reclamando ante todo la libertad del

intérprete ante el texto. Sin embargo, no habla de fórmulas abstractas, sino que la duración, la velocidad, la dinámica de cada fragmento variaba en función de la estructura del pasaje y de las necesidades de la mano, en búsqueda de algo más que una simple igualdad. Su *técnica fulgurante* trata la profundidad del ataque, (problema de importancia en los instrumentos que a partir de 1880 habían incorporado el bastidor metálico de una sola pieza) evitando que el brazo suelte el peso de forma casual, buscando puntos de apoyo precisos en notas rítmicamente relevantes.

Rachmaninov presenta un estilo y sonoridad inconfundibles, aunque no respetaba las intenciones de cada compositor, todo lo hacía suyo. Además, representa el último epílogo del romanticismo, transformando las obras en cuadros alucinados de soledad y muerte, testimonio sonoro de una visión del mundo en la que el presente es simple decadencia. En su ejecución era severo, presentando un ataque de dedo rápido y nervioso; así, las constantes variaciones de peso y de actividad muscular, otorgaba a su peculiar versión de la técnica romántica una extraordinaria riqueza de posibilidades; además, la penetración del cuerpo en el teclado denota una mayor expresividad, tanto en sentido activo (mediante la energía de los músculos dorsales), como en sentido pasivo (ya que la parte superior del cuerpo podía utilizarse como masa en el momento de tocar con peso). Su *veloce* denota una renuncia al apoyo en determinados pasajes, realizando los pasajes de velocidad extrema con su personal *quasi glissando*; su *martellato* supone un ataque más macizo que el de Liszt, con un juego de antebrazos. Por otro lado, Raschmaninov es el primero que adapta su manera de tocar a salas de 2 ó 3 mil personas; sin embargo, su toque significó un alejamiento de la modernidad.

Labrande-Sturrock (1999) realiza una grabación que se sintetiza del siguiente modo:

RACHMANINOV (1940): Interpretaba su propia música; su técnica, al servicio de la música, era muy colorista, empleando incluso varios colores con una misma mano; esta forma de interpretar está basada en el ambiente artístico de Rusia de principios del S.XX.

ENL GILELS (1943): es de destacar su concierto en el frente durante la Segunda Guerra Mundial, al aire libre, de mostrando su maestría en la elección de un repertorio eminentemente rítmico con el fin de soslayar las deficiencias sonoras, dada la situación.

Skrjabin se presenta como un profeta de la música, y sólo tocaba su propia música, uniendo así su doble vertiente de intérprete y compositor. Así, su lenguaje corresponde a la Rusia de final del XIX, en una mezcla del academicismo formal con las aspiraciones nacionalistas y la veneración por los Románticos; pero, a partir de 1903, cambia el rumbo disgregando líneas, ocultando estructuras y alejando las disonancias de los polos de tensión, dando lugar a un sistema *atonal organizado alrededor del intervalo de 4ª*. Por tanto deja fuera de juego el gesto pianístico tradicional, que se ve obligado a abandonar la conexión entre tensiones armónicas, y donde se rompe el principio de jerarquía de los acordes, además de dejar paso a la fascinación tímbrica en detrimento del gesto

tradicional que renuncia a la conexión entre tensiones armónicas, equilibrios métricos y ritmo muscular; de este modo, toda su escritura está condicionada a su propio estilo interpretativo, que convierte su música en una *explosión de colores* que sus contemporáneos califican de colores hechizantes, magia sonora, etc...; sentimos, por tanto, la superficie de la tecla con la piel de nuestra yema, pero no podemos controlar su descenso. Por otro lado, el acompañamiento romántico se disuelve originando un torbellino de cambios dinámicos, que al perder los puntos de apoyo arriesga la orientación a favor de una sonoridad transparente y cambiante alejada del ideal de igualdad. Puede ocurrir que a veces, en medio de tantos desplazamientos, alguna nota no suena y más de un arpeggio es irrealizable, pero, siguiendo esas combinaciones, conseguiremos aquel sonido centelleante y luminoso característico; porque sus partituras nos hablan de una progresiva inmaterialidad del ataque, en la que el brazo se mueve ligero y sin puntos de apoyo, el dedo se limita a puntos pequeños e instantáneos con pequeño margen de maniobra condicionado por una escritura que no deja tiempo para afianzar su posición; permite al brazo sustraerse de la ley de la gravedad, tocando sin peso gracias a la contracción de los músculos del hombro y de la espalda. Así, con el paso de los años, las octavas casi desaparecen, el trémolo dificulta la aplicación de una rotación tradicional y los arpeggios se transforman en ráfagas sonoras cercanas al glissando, llegando la mano a una abertura extrema en acordes especiales, lo cual conduce a la necesidad de una mano plana, con los nudillos bajos y los dedos tendidos (estudio op. 65 n° 1), que resalta la sensibilidad táctil de las manos sobre las teclas que se desplazan lateralmente, sin percutir.

Debussy pretende hacer olvidar que el piano tiene macillos con su elasticidad, sutileza y profundidad, además de un sorprendente empleo del pedal, según los comentarios de la época. Dumesnil (1932) escribe un texto teórico dedicado a ejercitar la técnica del Maestro, y los primeros trabajan una amplia gama de *pianísimos*, ejercicios lentos con acordes repetidos de tres, cuatro y cinco notas, pensados para sondear la frontera entre el sonido y el silencio, para contrastar con la resistencia del segundo escape y acostumbrarse a sentir la resistencia de la tecla, manteniendo siempre el contacto de la yema del dedo, todo ello para un perfecto control de la dinámica; además, explica con detalle tipos de ataque y soluciones técnicas. Se caracteriza por un toque fluido y poco percutido, con contrastes matizados, melodías poco diseñadas, y el empleo del *Aliquot Flügel de Blüthner*, un piano en el que la vibración por simpatía de una cuerda suplementaria aumentaba la riqueza tímbrica; además de su particular *sistema de pedalización*, que permitía accionar los apagadores de la parte superior del teclado mientras se sujetaban las notas graves, y el empleo de instrumentos de pared como el *Bechstein*, revelando la atracción por una sonoridad reducida y plana en un plano íntimo de la ejecución. Así, para sentir mejor la superficie de la tecla, mantenía el dedo casi plano, con lo cual, la posición de la yema, creaba una adherencia mayor o menor al teclado en función de si el ataque se efectuaba por la parte más carnosa o más cerca de la uña. A partir de 1903 se deja influir por los Estudios de Ejecución Trascendental de Liszt, y compone *La Isla Alegre, Imágenes, y algunos preludios*, culminando con *Poisson D'Or* obra que trasciende todo el entramado anterior, cuya

escritura asimétrica conduce a que la mano derecha mantenga una muñeca flexible, y la izquierda comporte una notable tensión, dando como consecuencia una sonoridad brillante. Más tarde, la imitación de la naturaleza le inspira otras obras como *Jardines bajo la lluvia*, *Estampas*, etc..., en un mundo de metáforas donde los objetos pierden su conexión con el contexto. La música oriental no ofrecía sólo modelos formales, sino tímbricos, directamente vinculados a una precisa conducción de la producción sonora; se acercó a la música javanesa en la Exposición de París de 1889, sobre todo a la de la isla de Bali, que le hizo desarrollar con esmero la superposición tímbrica muy próxima a la sonoridad el *gamelán*, y cuyo punto culminante es *Et la lune descendet sur le temple qui fut*. Se trata de realizar ataques cortos y nunca agresivos, siempre precisos y realizados desde cierta distancia, desarrollando fragmentos que contienen hasta tres colores simultáneos. Por eso, la acción ligera y aérea del brazo indica un tipo de percusión que se corresponde con el *gong* (sistema del *gamelán*), dejando entrever esa exactitud metálica que le caracteriza.

Así, la técnica es la verdadera protagonista de estas historias sonoras cuya *tendencia es hacia la abstracción y la geometría* inaugurada por el preludio de las terceras alternas, que nos lleva a un cubismo técnico cuyas terceras, sextas, escalas y acordes están sometidos a un proceso de descomposición basado en continuos cambios de perspectiva, cargados de imprevisibles cambios de intensidad y de color. Sin embargo, para Debussy, el acto creativo y el momento interpretativo se separan, lo que le lleva a pensar en una nueva visión de la interpretación, en la que considera interesante que cada intérprete busque su propia digitación adaptada a su mano, por tanto, si la sonoridad de un pasaje puede depender de la orientación del dedo, es decisiva la elección de la digitación, ya que es el terreno del pianista, en el que el compositor no interviene. Además, el tipo de sonoridad varía según el ataque, ya que no hay indicios de cómo realizar un *piano marcado, profundo o penetrante* (Chiantore, 2001).

Ravel da muestra por primera vez de sus innovaciones en la grabación del *Bolero* de 1930 con la Orquesta de los Conciertos de Lamoreux, ya que supuso una nueva concepción del ritmo (obsesivo, dominado por el pizzicato de la cuerda), una extrema diferenciación tímbrica entre los diversos grupos instrumentales y un orden basado en la claridad y en la racionalidad; así, la dinámica es lo que menos se impone, haciendo del crescendo un telón de fondo. Su posición ante el piano estaba determinada por su menudo físico, se sentaba muy bajo, sus dedos largos y ágiles y su mano afilada se completaba con una muñeca flexible, y a un pulgar que se volvía fácilmente hacia la palma de la mano, lo que le permitía hundir hasta tres teclas a la vez; sus ataques eran muy diferenciados, con grandes movimientos de muñeca, una acusada articulación del hombro, sin sensación de apoyo, en un ambiente de suspensión en el que se combinan el dedo y la mano. La escritura de Ravel, por tanto, es una escritura de detalles en la que se suceden figuraciones de notas, notas repetidas, superposición de arpeggios asimétricos, glissando en teclas negras; pero es la Orquesta la que nos acerca al mundo sonoro de Ravel. Así, convierte el arte de la orquestación en una ciencia del timbre, como en *L'Emperatriz des Pagodes*, donde consigue una orquestación elaborada con sonidos

armónicos, notas tenidas, pizzicato, trémolos para crear resonancia, uso de pedales del arpa, cuyo conjunto crea una sonoridad de cuento de hadas. En toda su obra, cada detalle es importante, cada línea debe percibirse con claridad, para lo cual se necesita de un ataque preciso, controlado y definido; Ravel consigue una cristalina transparencia mediante un movimiento digital exacto y depurado, por la influencia de Liszt y Czerny, a lo que hay que añadir el movimiento de la muñeca y del brazo; de lo que surge la digitalidad y el colorismo de su música.

Pero a lo que realmente se dedicó Ravel en los últimos años de su vida fue al Jazz, por ejemplo en su *Blus de la sonata para violín y piano*, donde aparece un ataque inquieto, con rápidos impulsos del brazo, oscilando entre la simple rozadura y la percusión violenta de la tecla. *Jeux d'eva* ha sido tomada como punto de referencia para la técnica del nuevo siglo, por su separación entre gesto y procedimientos cerebrales de percepción, además de la utilización de teclas negras, posición distendida de la mano y sonoridades evocadoras.

El desarrollo personalizado del toque en los Pianistas contemporáneos:

Resik Aguirre (2000) afirma que el piano es, durante todo el S.XIX, y en la primera mitad del S.XX, el eje central, no sólo de la música clásica, sino de todos los géneros populares.

Durante el S.XX, los grandes pianistas han desarrollado diversos estilos, algunos muy completos, otros más brillantes, más expresivos, etc..., pero el denominador común es el desarrollo del toque y la formación de grandes y diferentes conceptos. Labrande-Sturrock (1999) en un vídeo, presentan a los siguientes pianistas, cuyo toque interpreto:

MOISSWITSCH (1944): (ruso) se trata de un pianista brillante, sobrio en técnica pero de recursos variados, siendo su parte más interesante la secuencia en la expresión de sus sentimientos que semeja a una *paleta de color*.

CORJÓJ (1944): su técnica de dedos es prodigiosa; emplea un color muy variado e intenso, secuenciando muy claramente los sentimientos; además, su sonido es uniforme, profundo y con una línea de frase muy definida.

MYRA HESS (1945): Exagerada en los gestos, de sonido poco cálido y contrastes más notables.

HOFFMAN (1945): de sonido duro poco colorista, sus gestos son sobrios con empleo predominante del brazo.

AKRAM (varias fechas): sobrio en la forma pero de sonido cálido y uniforme; suave en la dinámica.

ISCHER (1953): utiliza el *non legato* con asiduidad; su escuela procede de Czerny-Liszt---D'Albert---y posteriores pianistas en la misma escala.

GLEN GOULD (1959): utiliza la técnica Barroca Para casi toda la música, incluida la romántica y contemporánea, haciendo uso de la sacudida del brazo con mucha frecuencia (movimiento mal visto por casi todos los pianistas dado su resultado sonoro). No colorea el sonido, sin embargo imita muy bien al clave.

BACKHAUS (1962): de sonido muy cálido, con un variado colorido que a veces se aterciopela, tocando con la orquesta establece un diálogo. Su variada mecánica le permite utilizar los recursos en el momento oportuno, destacando en lo *pp* por su preparación y su resolución acertada, consiguiendo arrastrar a la orquesta a esa bella dinámica.

CZIFFRA (1963): utiliza algunos movimientos de la mano que tradicionalmente ni están bien vistos (levanta mucho la muñeca); su sonido es más bien metálico, y es de destacar su técnica de dedos, sobre todo en lo referente al manejo y soltura del cuarto dedo.

RICKER (1992): Técnica variada y completa y sintetizada con contraste dinámico.

Gago (2002) subraya que Achúcarro Penetra en el sentido de cada una de las obras, apreciando en profundidad el distinto y ajustado acercamiento del pianista a cada una de ellas. Algo que sólo se consigue cuando se domina con similar seguridad la técnica y el molde sonoro en el que el compositor ha vaciado cada uno de sus trabajos.

También de la experiencia directa de mis clases y cursos, he descubierto, de mis profesores pianistas, los siguientes datos respecto al desarrollo de la interpretación personalizada:

JOSÉ FRANCISCO ALONSO: pianista muy completo, ya que, además de poseer una técnica de gran precisión, su colorido sonoro era variado y su interpretación muy reflexiva, derivada de un profundo conocimiento del compositor.

GUILLERMO GONZÁLEZ: Pianista curioso por su gran tendencia autodidacta, así como por su intuición pedagógica natural, disciplina y originales fuentes de inspiración derivadas de la vida, la naturaleza, las anécdotas, etc..., lo

EMANUEL FERRER: pianista que posee un gran dominio del mecanismo, desde un punto de vista fisiológico, incluso, en ocasiones terapéutico. Muy organizado en su trabajo y el de sus alumnos; educado en el rigor de la Escuela Racionalista Francesa de Principios del S.XX.

PILAR BILBAO: pianista educada desde niña para la profesión, con lo cual, muchos de sus conocimientos los adquirió de forma casi inconsciente y los transmite por la vía sensorial; así los recibe el alumno, sin saber cómo pero observando un resultado inesperado; otros conocimientos los explica ordenadamente. Su escuela es muy colorista (como buena discípula de Arrau) y refinada; para ella, la técnica es arte.

Por tanto, se puede afirmar que, cuando se han desarrollado los factores de inteligencia y personalidad musical, se puede crear estilo, porque ese modo de trabajo se ha estado cultivando individualmente con cada alumno, consiguiendo que se sumerja en su propio YO, experimente, analice y saque sus propias conclusiones; así, será capaz de concebir y realizar *su propia interpretación*, lo cual es inimitable porque cada uno de los alumnos ha desarrollado sus propios recursos, tomando la música como punto de partida.

Resik Aguirre (2000) dice al hablar del pianista cubano F. Fernández que Aprendió a escuchar el silencio del público; y el instante íntimo en el cual se imponen las energías en reflujo entre el proscenio y el lunetario de la sala de conciertos corresponde al de su mayor regocijo. Es la recompensa a su notable sacrificio: ha vivido la mayor parte del tiempo en ese diálogo deferente con el piano ante el cual se inclina, temperamental y pleno de pasión, como retándolo.

3.2.3-La figura del pedagogo:

Especializado en la actividad docente y alejado de la carrera concertística aparece debido a que la actividad de un solista a nivel internacional empezaba a comportar tales exigencias que no les permitía seguir el progreso de un alumno; así, los grandes pianistas comenzaron a impartir cursos y clases magistrales en las que existía una confrontación de ideas sobre la interpretación. Liszt con sus clase de verano en Weimar y Budapest, inventó el concepto de cursillo moderno. Al respecto, Brendel (1991) dice que hay *dos modos de enseñar*, uno es el desarrollo integral del estudiante durante un largo periodo de tiempo, musical y psicológicamente, y otro es un breve encuentro en el que el punto de atención es la obra; así, en este caso, más que de un pedagogo conviene hablar de un inspirador. Chiantore (2001) habla de los siguientes pedagogos:

1-Deppe, que era un prestigioso director de Orquesta y Compositor, fue capaz de enseñar los secretos de la técnica pianística, siendo capaz de descubrir a una alumno tanto los secretos de una obra como el mundo interior de un compositor, dedicando mucho tiempo a las características estilísticas de la obra. Su enseñanza se dibujaba con concentración, relajación general, uso del peso, movilidad de la muñeca, predilección por los movimientos curvilíneos y la constante interacción entre dedo y brazo. Además, pedía a los alumnos que establecieran una correlación entre el movimiento y el sonido, reconstruyendo un *mapa mental* que condujera desde el cerebro hasta la punta de los dedos.

2-Leschetizky es el único caso en la historia del piano que consiguió un alumnado de un nivel tan alto, ya que de su clase salieron acróbatas, virtuosos, pedagogos, poetas, polifacéticos, etc..., y además, formaba a los alumnos desde una edad temprana. Es de destacar que los puntos fundamentales de su método fueron un fuerte sentido de la autoridad, unas recomendaciones técnicas fundamentales y un profundo respeto por las actitudes de cada uno; él mismo definía su enseñanza del siguiente modo: "*yo soy un doctor a quien mis alumnos acuden para curar sus enfermedades*

musicales, y el remedio debe variar en cada caso. La única parte de mi enseñanza que puede definirse como un método es el modo en que enseño a mis alumnos a comprender una obra musical. Este es invariablemente el mismo para todos, ya sean artistas o niños pequeños". Y en este conseguir lo mejor de cada alumno, cultivando su talento en nombre del respeto por las obras del pasado, residía el verdadero secreto de su enseñanza.

3-Matthay, compositor y concertista de éxito hasta 1895, publicó un punto de referencia importante para la ejecución pianística que fue su *The Art of Touch*. La acción pianística para él tenía dos fases, la concepción (o percepción del sentido musical, la capacidad de percibir la belleza y las emociones contenidas en una pieza, además del lado intelectual que cristaliza en la comprensión de las estructuras), y la interpretación (o comunicación de esas percepciones, que comprende el aspecto puramente artístico y la realización del sonido según su cantidad y calidad). *Su punto de partida es el arte de la producción del sonido, que compagine las leyes que regulan el funcionamiento de la tecla con las características fisiológicas del trabajo muscular.*

4-Bartok (1977) se distingue por su vertiente como pedagogo, compositor y estudioso del folklore, en el que buscó nuevas referencias para su peculiar técnica, basada en el pulso irregular, los acentos imprevistos, las síncopas, los ritmos balcánicos (3/8, 2/8, ..), que imponen a la mano una disposición a impulsos diversos, intentando identificar el ritmo del sonido con el ritmo del cuerpo, y evocando, en el sonido, los tambores, taconazos, palmadas, etc...Por tanto, su escritura contiene un timbre seco, preciso, sin demasiada variedad de ataque, reflejo de su vivencia en la campiña húngara. Así, adaptó al piano la vocalidad espontánea y austera, en su inconfundible cantáble; descarta la simetría del pianismo romántico a favor de juegos diversos de movimientos; todo ello era una búsqueda de una exigencia interior de buscar una nueva autenticidad.

5-Prokofiev tenía brazos y dedos muy largos y una gran facilidad natural que le permitió alcanzar una técnica muy completa; todo ello gracias a su profesora Ana Essipova que fue quién corrigió sus carencias de juventud; adquirió una gran soltura general, una precisa técnica digital y una extraordinaria suavidad de muñeca. Tenía predilección por los modelos métricos constantes, que generan movimientos simétricos y reiterativos de la mano; así, todo el enfoque técnico refleja su estilo compositivo, que acepta las bases del lenguaje musical europeo, dejando visible siempre en sus obras un esquema tonal, una forma, y una estructura melódica basada en antiguas y comprobadas simetrías, además de una mezcla de vitalidad y melancolía.

6-Albéniz: establece una línea divisoria en la música española entre el antes y el después de Iberia, consiguiendo un espectacular abanico de fórmulas instrumentales diversas, búsqueda de elementos percutivos, y un colorido variado. Su sonoridad necesita impulsos rápidos y eléctricos basados en una instantánea extensión del brazo, con la voluntad (como en Asturias) de fusionar en un único gesto la preparación del acorde y la posterior percusión; sin embargo, en Iberia la variedad de ataque moldea

la obra desde el principio hasta el final, muchos de ellos sugeridos a pie de pasaje, al igual que la pedalización, sobre todo del UC. Guillermo González (2000) habla de Albéniz como creador interesante e incansable cuya obra para piano *Iberia* es el cenit de su trayectoria compositiva, llena de riqueza folclórica, impresionista y colorista, que deja entrever su nostalgia y entusiasmo al tiempo.

7-Granados: representa la sensibilidad, la melancolía, la elegancia, la libertad (según Falla, 1988), de una actividad distinguida y evocadora. Chiantore, (2001) dice que Goyescas nació de la práctica de la improvisación. Su técnica es pulcra y refinada, pulida en extremo, siempre al servicio de cierta distinguida serenidad; su sonoridad elegante y transparente, el ataque suelto y poco profundo, las octavas ágiles, realizadas con una muñeca elástica, las dobles notas ligeras, concebidas como un ornamento.

8-Falla vio en la música popular la ocasión de enriquecer su lenguaje musical y de recuperar la verdad perdida. Su técnica está llena de posiciones incómodas, bruscos desplazamientos del brazo y ataques de la tecla que llegan a la dureza y a la sequedad. Su obra *Fantasia Bética* parece basar cada ataque en los gestos de la Andalucía gitana, en los melismas del cante jondo, creando un puente entre la sensación muscular y el resultado acústico, que se realiza mediante la mano tensa, las notas tenidas que obstaculizan el ataque, el fortísimo; su sonido es áspero, como el cante flamenco, además del rasgado de la guitarra (al principio fue la guitarra morisca que más tarde experimentó el sonido de la guitarra castellana). Es en sus *Noches en los Jardines de España* donde desarrolla más la técnica guitarrística, obligando al pianista a asumirla. Gallego, (1990) opina que Falla, tras reflexionar sobre el significado del Amor Brujo, hace un encargo a Barrios que dice: necesito una buena fotografía o postal del interior de una cueva de gitanos, la más característica que encuentre. Este hecho hace por sí mismo una descripción del concepto que el autor tenía de la obra, y sirve de ejemplo para confirmar como situaba otras obras en su escenario real.

El *Retablo de Maese Pedro* y *La Antártida*, dejan ver a un Falla esencial, alejado del folclore, produciendo unas partituras duras, cargadas de un ascético alejamiento de cualquier tentación sonora.

9-Stravinsky basa su actividad pianística en la yuxtaposición de los diferentes tipos de escritura, en el que aparecen trinos, arpeggios que desmoronan los conceptos de unidad del pianismo anterior, ya que en figuras como las apoyaturas con resolución las plantea como notas sueltas, persiguiendo así la revisión de las costumbres tradicionales de ejecución. Así, su estructura geométrica obliga a desconectar los movimientos entre sí, vaciándolos de cualquier conexión lógica. De este modo, el pianista se convierte en una marioneta que reproduce la movilidad desordenada y geométrica, combinando la rigidez de los miembros y la libertad de las articulaciones.

10-Schönberg y Webern demuestran una gran coherencia entre la estética personal y la técnica. En principio, Schönberg continúa la tradición romántica, partiendo de Brahms, pero con una diferencia: la

renuncia a la tonalidad, y con ello, a la posibilidad de que las funciones armónicas sostuvieran la estructura formal. Webern plantea un mundo sonoro exaltado, pensativo, libremente improvisatorio, cálido y sentido; sin embargo, el trabajo de ambos no se limitaba a localizar series, sino que pretendían que se entendiera el significado, pretendiendo que el intérprete que supiera producir la profunda unidad de la frase, con sus pequeñas células, su simetría y su climax, capaz de ajustar sus límites fisiológicos a la expresividad implícita en cada intervalo. Para ellos, el ritmo y al dinámica exigían una interpretación llena de color y una variedad expresiva. Iges (2002) dice que en su interés por las alturas que repetían registros se generaba un estado de estabilidad en su música que es precursora de la minimal, en el sentido que desde un objeto pequeño genera un proceso para crear una estructura amplia.

11-Ligueti (Chiantore, 2001) a medida que realiza un acercamiento hacia el piano, va transformando su música, las masas sonoras desaparecen, dando lugar a una escritura sobria y lineal, que no descarta las consonancias ni los ritmos populares. El contacto con las teclas ya hundidas, afecta al ataque, y convierte lo que parece un juego entre el pianista y su instrumento; gracias a la tecla bloqueada, un ataque tradicional produce una declamación peculiar que borra de golpe cualquier acento, acercando el piano a la sonoridad de la música africana.

12-Cage rechaza la idea romántica del solista, realizando reflexiones sobre la técnica pianística a través de sus obras, como: *obra silenciosa y suite para un piano de juguete*, donde ridiculiza la figura del concertista. Toda su producción es un monumento a la libertad, basada en el lema *deja que los sonidos sean ellos mismos*. Plantea por tanto un mundo nuevo con una música deshumanizada que alcanza su zenit en sus *Estudios Australes de 1974-5*; donde el criterio para colocar las notas en el pentagrama es la disposición de las estrellas en el hemisferio sur, recordando los procedimientos budistas, los problemas sin solución que esos maestros plantean a sus alumnos para que alcancen la iluminación. Para él todos los sonidos tiene la misma dignidad; de ahí surgen las *obras para piano preparado*, por lo que se convirtió en un punto de referencia para la reflexión sobre el significado del arte de los sonidos.

13-Reich (Chiantore, 2001) explica el siguiente procedimiento de una de sus obras: la partitura indica que los dos músicos empiezan al unísono, tocando el mismo motivo varias veces, y en un momento determinado, mientras uno de los dos continúa a la misma velocidad, el otro acelera gradualmente hasta adelantarse una semicorchea con respecto al primero; el proceso se repite hasta que los dos músicos llegan al unísono. Así la psicología de la interpretación es una implicación total con el sonido, tanto desde el punto de vista sensorial como intelectual. La interpretación se aproxima a la recitación de las *mantra* hindúes, alcanzando una identificación con el fenómeno sonoro que trasciende la acción física consciente.

Nosotros resumimos el contenido esencial de los tratados y/o enseñanzas de los siguientes pedagogos:

14-Cortot (1986) era un mago del timbre, capaz de eclipsar cualquier problema técnico detrás de su sonido; escribe los *principios racionales de la técnica pianística*, donde comienza por el entrenamiento de los dedos, a lo que siguen escalas, arpeggios, dobles notas, extensiones, propulsión horizontal y vertical; permite acercarnos a los aspectos más personales de su técnica con su peculiar caída del brazo (controlada a la altura del hombro y vuelta a la posición inicial tras el rebote), saltos con curvas, glissando mudo que permite conectar, mediante el gesto, dos notas lejanas. Su lema era trabajar no sólo el pasaje difícil, sino la dificultad que contenía, pero sin dejar de buscar en la música la solución a los problemas técnicos; este último fue su legado en forma de caminos abiertos para la posteridad.

15-Leimer (1950), en su *rítmica, dinámica y pedal* sintetiza y simplifica la técnica tradicional, defendiendo 4 tipos de ataque fundamentales: caída libre, golpe, lanzamiento y vibración, rotación, presión; además descubre que detrás del problema del aprendizaje se esconde el trabajo mental y de concentración, por tanto, la asimilación de una partitura depende de *la fijación en la mente de la imagen gráfico-musical*, observación atenta de cada uno de los aspectos de la partitura.

16-Javier Alfonso (1980) escribe *Ensayo sobre la técnica trascendente del piano* donde divide la técnica en mecánica, sonora e interpretativa, en una curiosa disertación que mezcla con una concepción filosófica de la técnica. Se trata de una técnica simplificada y sintética al estilo de Leimer.

17-Ferrer (1986), aunque no tiene publicado ningún tratado, desarrolla en sus clases una técnica basada en el racionalismo francés, simple y de movimientos muy segmentados que se utilizan en el momento oportuno para sacar el sonido que se requiere (aunque la escuela Rusa los simplifica). Su pedagogía es muy práctica en sus pronto resultados, ya que diferencia la clase de trabajo (tipo taller) de la clase de interpretación. En la primera se trabaja todo lo necesario para poder dominar una obra, paso a paso con el alumno, desde el movimiento de los dedos, la dinámica, la agogia, etc., todo con mucho detalle; en la segunda se ven aspectos más globales de estilo interpretativo, de escritura, etc...

Palma (2002) resalta que, en España, entrado el S.XX, el papel de la mujer en el campo de la interpretación y de la pedagogía empieza a ser evidente. Ya en el año 1928, existe una organización de conciertos en beneficio de la Asociación mundial para la defensa de la mujer, organizado por un colectivo integrado por mujeres, en donde las interpretas también serán un grupo íntegramente femenino.

18-Isabel de la Calle, está al frente de su orquesta, La Orquesta Femenina de Barcelona", creada antes de la Guerra Civil Española, interrumpida por esta y con continuidad hasta los años 50. Otro ejemplo de la huella que dejó la mujer en los años 20 a Barcelona lo encontramos con la pianista, pedagoga y musicóloga occitana Blanche Selva entró rápidamente en el ambiente musical, tanto en el campo de la interpretación

como en la difusión de la música, pedagogía y estudios científicos. Fue impulsora se la Academia de la Música de Barcelona, y junto con la Sociedad Obrera de Conciertos, fundada por Pau Casals, crearon la enseñanza musical de esta entidad, que precisamente lleva su nombre "Estudios Musicales Blanca Selva". En el campo de la interpretación, Blanca Selva renovó la técnica pianística, publicando entre muchos trabajos, "L' Enseignement musical de la technique du piano" (1922-1925). Además, Selva se especializó en la interpretación de la música de Bach, Beethoven y Cesar Franck, interpretando con igual perfección las obras de D'Indy, Debussy, Albeniz, Severac y Garreta, algunos de los cuales le dedicaban obras de su producción. También Blanca Selva fue una de las pocas mujeres, que colaboró en la prestigiosa "Reviata musical Catalana".

Otros autores desarrollan y valoran la labor de los siguientes pedagogos:

19-Messiaen (Delás, 2002) con sus *Modes de valeurs et d'intensités* presenta un serialismo exacto, de tal modo que cada nota debe recibir su ataque específico con precisión en cuanto a altura, duración, dinámica y tipo. Su serialización se realiza en cuatro niveles: frecuencia, valor, intensidad, y ataque; pero considera el ataque en función de la duración de la nota y el incremento dinámico relacionado con acentos. Además, este autor hace de la perfección de la naturaleza el paradigma de la belleza.

20-Boulez (Casablanacas, 2002) indica que las características más importantes de su música son la dimensión rítmica y melódica, las estrategias de manipulación y gestión de las series en las que juega con las densidades estructuradas dinámicamente (en su multiplicación serial manipula la serie de distintos modos para extraer de ella los máximos efectos posibles), la utilización del calidoscopio sonoro (importancia del sonido aislado), la escritura especular (juego entre acordes y voces), la ley de complementariedad rítmica, y el contrapunto emocional. Su Sonata nº2 para piano es un homenaje a Bach, según confesó al pianista Helffer.

21-L. Nono (Delás, 2002) participó en el surgimiento de la música serial en los cursos de Darmstsat. Se caracteriza por unir los procesos seriales más complicados con una gran dimensión emocional, en un juego de alturas y duraciones diversas que intenta evocar una dimensión arquitectónica, además del rigor constructivo que presentaba una gran capacidad combinatoria. Es también importante su concepto de cannon enigmático como principio generador que iba envolviendo un desarrollo en forma de espiral. La variación desarrollada es otro concepto a tener en cuenta en este compositor, ya que produce una cadena con la variación de un núcleo temático. Es de destacar su obra para piano y cinta llamada *sufridas ondas serenas*, de un estilo muy interiorizado. Es innovador en las técnicas instrumentales, ya que busca nuevos recursos expresivos de todo tipo (nuevas formas de ataque), y en su tratamiento del silencio como elemento expresivo similar a una encrucijada de caminos (prisma de las pausas) en que se está alerta en todas direcciones; además fueron importantes los experimentos que realizó a nivel acústico en la ciudad de Venecia, utilizando los materiales naturales de la misma como el agua, los

edificios, las campanas, etc., con los que supo crear un proceso de audición para todos los ciudadanos.

22-K. Stockhausen (Aulestia, 1998) se propuso en 1954 escribir 21 piezas para piano; así, las IX y X se sitúan dentro del contenido serial, sin embargo, la XI desencadena en Europa el nacimiento de la *aleatoriedad* cuando el serialismo estaba ya agotado. Esta última trata de 19 fragmentos de diferente unidad de tiempo, de intensidad y ataque que se interpretan sin una idea preconcebida de orden, sino al azar, lo que inaugura la forma abierta, recuperando el intérprete una autonomía que había perdido. Stockhausen defendió siempre la necesidad de que la obra se integrara dentro de un *proceso compositivo*, por lo que es imprescindible inventarlos. La pieza nº IX se inspira en los grandes ritmos del universo y de la historia, formando periodos de años, meses, días, etc..(*periodicidad* o regularidad rítmica), y durante el transcurso de la obra van apareciendo elementos de disolución de ese orden desembocando en la *aperiodicidad*.

En la pieza nº X constituye una melodía de clusters, glissandos, arpeggios, ataques variados en intensidad que se suceden con prolongadas resonancias de largos sonidos que se extinguen lentamente. Se trata en este caso de una alternancia de proporciones asimétricas, cuya presentación se sustenta en figuras de duraciones básicas superpuestas al pentagrama que distribuyen el tempo en un discurso vertiginoso interrumpido por acelerandos y ritardandos. Todo este entramado configura el mundo abstracto de Stockhausen que culmina en la innovación de la pieza XI, explicada al final del método junto a los cuadros de E. Vicente.

23-El minimalismo (Iges 2002) está influido por el zen (lo estático), lo africano (ritmo) y lo indú (nuevas vibraciones con objetos que no son instrumentos). Además, el proceso se utiliza como tema porque la obra es un proceso. Con este movimiento resurge la figura del compositor- intérprete.

24-Jonson, según Iges (2002), define su obra con cuatro elementos: Lo plano (no hay climax ni tensión- relajación), lo estático (nunca se mueve hacia ninguna parte), lo minimal (células que generan alturas diferentes, Matras), lo hipnótico (hipnotiza y va dibujándose dentro de su propio mundo).

25-Carles Santos tiene una obra para piano *Bujaraloz by Migth* en la que convierte al piano en una caja de música, como un juego entre dos temas, dentro del minimalismo apasionado que es muy expresivo (Iges, 2002).

26-No hay que olvidar la influencia del budismo en la música, derivada de su propia filosofía. Al respecto, Padrós (2002) explica que las células temáticas son como mosaicos que están en un continuo movimiento, de tal modo que la tensión de la primera célula se enlaza con la tensión de la segunda, para lo que es preciso conservar la tensión en la respiración:

TENSIÓN-DISTENSIÓN-TENSIÓN

RESPIRACIÓN

TENSIÓN- DISTENSIÓN- TENSIÓN

Pero, aunque lo parezca, no se trata de una fórmula cerrada, sino que, cada momento constituye una entidad propia, como en las piezas para piano op. XI de Stockhausen, Ondine de Debussy, etc... Así, las células tonales están en permanente y libre permutación.

Por otro lado, el budismo musical de influencia japonesa se caracteriza por el desarrollo cerrado de una idea musical que se entrelaza constantemente en una espiral de canto en la que se oyen especialmente los armónicos. La influencia de la meditación se aprecia en las células tonales de 4 notas como máximo, entre las cuales hay una respiración de enlace. La influencia del Zen se ve en el trabajo tímbrico de cada nota, de tal modo que cada sonido es un fenómeno diferenciado y dinamizado internamente a través de los microintervalos (como los cantos poéticos e Japón), llegando en algunos casos a efectuar un cambio progresivo de sonido a ruido.

Así, el concepto budista de tiempo es diferente al occidental, ya que es circular (en occidente lineal), configurando una visión esférica del mismo. El ritmo para ellos está basado en la continuidad del aire, es decir, estratificado; de este modo, le conciben sin compás, mediante la estratificación de elementos sin métrica. Además, el gesto estaba ligado al sonido, alcanzado, en los registros altos el máximo refinamiento del movimiento, de este modo, el portamento y el glissando compensan la falta de estructura armónica; las notas de adorno son intensas y se atacan. La respiración, influida por los *mantras*, tiene ritmos, constituye una forma que se va variando (tomemos como ejemplo *Mantra* de Stockhausen para dos pianos y electrónica).

27- Drake (Graham, 2002) dice que "La música parece jugar un doble papel en los comienzos de la ciencia experimental ya que tanto el tono como el tiempo tuvieron su importancia". Así, siguiendo la Ley de Galileo, elabora el siguiente Método: Tomando las primeras 1.116 notas (correspondientes a los tres primeros ejercicios de Czerny y parte del cuarto) situé tales notas en la posición de sus cuadrados. Esto es, mientras que el primer tiempo señalado (el que se asigna a la primera nota) en la *Escuela* de Czerny es el primer tiempo en mi *Escuela*, el segundo tiempo señalado por Czerny pasa a ser el cuarto de mi trabajo, el tercero en el original se transforma en el noveno y así hasta alcanzar la nota 1.116 de Czerny que se corresponde al tiempo 1.245.456 del muy expandido trabajo. Los espacios musicales que se crean en mi composición se llenan con silencios -de hecho mi *Escuela* no consiste en otra cosa que en la interpolación sistemática de silencios siguiendo la ley de Galileo. Limité mi trabajo a las 1.116 primeras notas de Czerny porque la interpretación de éstas de acuerdo con mi sistema dura exactamente 86.400 segundos -un día solar de 24 horas- si se hace a M. M. = 864.9, una pequeña modificación del tempo original indicado por Czerny.

Como ejercicio de velocidad diario mi *Escuela*, que comienza a las nueve de la mañana, está pensada para ser interpretada por un músico en vivo o por un autómata musical en un ciclo diurno perpetuo cuyo período es idéntico al de la rotación diaria de la tierra en relación al sol. Esta escala cósmica no es arbitraria -de alguna forma estaba ya indicada en la calibración del Metrónomo de Maelzel (al cual se refieren las indicaciones

del tiempo original de Czerny) que calcula el tiempo en segundos solares, fracciones precisas del día solar medio.

28-La Música Concreta de Demots (Cuadras, 2002) se inicia en 1957, fecha en la que descubre el magnetófono. Sin embargo, los orígenes de este tipo de música se encuentran en la llamada *Música Acusmática* o música trabajada sin elementos visuales y consiste en la articulación de sonidos elaborados en un estudio; además, se apoya en la idea de Pitágoras de exponer sus lecciones detrás de una cortina para no distraer al oyente. Pero, Demots se caracteriza por tratar de igual manera a los sonidos provenientes de objetos que a los musicales, partiendo de lo concreto a lo abstracto en la audición, pero realizando el proceso contrario en la composición. Así, la Música Concreta se convierte en un ejercicio acústico que centra su atención en la representación de la realidad, obteniendo información sobre ella. En una Pieza Concreta sobreviven diversos elementos: la electricidad, ausencia de partitura convencional, utilización de objetos sonoros renunciando a su fuente real en un ejercicio de abstracción, utilización de herramientas tecnológicas, soporte de grabación, orquesta de altavoces sin intérprete para su difusión.

3.3-La figura del teórico:

También, a lo largo de la historia los diversos pedagogos del piano han escrito tratados que han servido para una ulterior evolución técnica y estilística, además de testimoniar las tendencias de la época, ya que los textos de orientación pedagógica son de un incalculable valor a la hora de conocer las costumbres interpretativas de cada periodo. Así, los tratados pedagógicos del piano, desde los comienzos hasta el S.XX son variados. Los que están dedicados al fortepiano hasta finales del S.XVIII siguen el camino de Rameau y P.E. Bach; los tratados dedicados al esplendor del piano del S.XIX estaban destinados a fortalecer la musculatura, flexibilizar el ataque, mejorar los fraseos, enriquecer los recursos expresivos y técnicos, etc..., siempre dentro del campo de la reflexión.

En cuanto a los tratados dedicados al piano durante los últimos 150 años hay que indicar que la relación entre los textos didácticos y el estudio de la técnica ha ido transformándose a la vez que la enseñanza del piano ha seguido centrándose en la literatura tradicional, basando su estudio en el contraste tensión-relajación, y el empleo de los diferentes músculos de forma adecuada como es el caso de los extensores y flexores. Del Pueyo habla de los movimientos elípticos que combina con sensaciones táctiles y representación mental; Neuhaus escribe su libro del *Piano*, pero no se detiene en el aspecto mecánico de la interpretación. También aparecen textos dedicados a la pedagogía infantil, como el de Cortot (*Le Petit Clavier*). Sin embargo existen unos aspectos comunes a las diversas teorías, que son la relajación como punto de partida para cualquier movimiento, la distinción entre los dos aspectos de la actividad muscular (producir el movimiento y fijar las articulaciones), y la concepción de la técnica como sistema de gestos de amplitud variable, estudiados en sus componentes activos y pasivos.

No obstante, pese a que el S.XX ha sido una continua fuente de creatividad, cada vez se hace más difícil seguir el curso de la música del presente, porque se ha perdido la figura del compositor-intérprete (aunque en los últimos años parece que vuelve a renacer con el movimiento minimalista) capaz de producir un modo de tocar y de enseñar como proyección de una estética propia; sin embargo, como consecuencia de todo ello, ha tomado más importancia la figura del teórico, que busca las leyes generales de interpretación instrumental, así como las fórmulas pedagógicas correspondientes, en un afán desmedido por encontrar la técnica ideal producto de esta síntesis combinada con nuevas aportaciones.

Desde los comienzos de la segunda mitad del S.XX, los textos teóricos escasean, y a pesar de que se publican nuevos libros, no existen innovaciones, sino una vuelta sobre lo ya ideado por los teóricos anteriores, que tratan aspectos parciales de la técnica en lugar de plantear una visión de conjunto (como es el caso de los textos de A. Nieto, que por otro lado son adecuados para estudiar los temas que plantea como la digitación y el pedal); pero, a pesar de todo, lo que sí existe es una tendencia a simplificar los movimientos; y curiosamente, se hace necesario en estos tiempos recurrir a pedagogos o pianistas menos brillantes para solucionar los problemas mecánicos previos al concertismo de alto nivel.

Por tanto, podemos afirmar que la técnica, para ser rica, debe fluir como la lengua hablada, inmediata, ajena a cualquier control consciente y destinada a la transmisión de un mensaje, que no puede desconectarse del sentido expresivo; por lo tanto, la música empieza en el momento en que enlazamos las notas, *moldeando nuestros movimientos en función del resultado que queremos obtener del instrumento: este es el camino del arte que vive única y exclusivamente en la magia de la interpretación* (Chiantore, 2001).

4. BASES SOCIOLOGICAS Y CULTURALES DEL ARTE DEL S.XX.

Paralelamente, al comenzar el siglo XX, los estudios socioculturales presentan una visión global que considera como positivo el hecho de que existan diferencias en el modo de abordar la realidad por parte de distintas disciplinas sociales, así, las nuevas vertientes culturales tratan de clasificar y analizar la propia realidad cotidiana, centrándose en temas como la relación entre clase social y lenguaje, problemas marginales, poder y autoridad, dentro de la perspectiva multidisciplinar. El lenguaje se configura como factor decisivo en la formación de la identidad personal y colectiva; y, el Lenguaje Musical del siglo XX se integra dentro de las corrientes filosóficas del momento, trabajando desde las propias vivencias corporales de Dalcroze, tendencia que inaugura una nueva era de la pedagogía musical, ya que se transforma en pedagogía activa y vivencial. A su vez (según Gillanders, 2001), Kodaly en Hungría, Willens en Suiza, Martenott en Francia y Orff en Alemania introducen el lenguaje de la música contemporánea en sus metodologías; y gracias a sus colaboradores, y estas tendencias se han difundido por todo el mundo. Un aspecto común de sus metodologías es que buscan transformar la instrucción musical en educación musical para todos, poniendo el acento en el

aprendizaje de la música como un lenguaje que parte de lo sensorial, al tiempo que se crean unos aspectos universales para todos estos métodos. Otros autores ven como *características comunes el constante recurrir a la improvisación infantil, la concepción abierta de la música como función gestual y corporal, prioridad concedida a la rítmica; el efecto de socialización y simultáneamente de individualización de la persona mediante nociones de solfeo en estrecho vínculo con la actividad musical. Pero para conseguir esos objetivos, es preciso que el niño tenga el deseo de expresarse plásticamente, que su expresión sea importante y valorada (Porcher y colaboradores, 1975). Sin embargo, estos innovadores, estudiados individualmente tienen diferentes características:*

-Dalcroze: descubrimiento del movimiento corporal como factor esencial para el desarrollo rítmico del ser humano; se basa en la eurítmica, es decir, la idea de que la fuente del ritmo musical son los ritmos locomotores naturales del cuerpo humano. Así, ayuda al niño a que sea consciente de las posibilidades expresivas de su propio cuerpo y a que las desarrolle; con lo cual se adquieren habilidades que contribuyen a una expresión corporal que no es autoconsciente mediante el sonido musical y el movimiento. También son importantes las sensaciones del individuo y su canalización hasta llegar a la expresión. La improvisación al piano es un componente básico del método, de tal modo que el profesor ha de crear una sensación de movimiento distinta para cada ejercicio, dedicado a los alumnos durante la clase; pero el objetivo de la improvisación es dar la misma libertad al instrumento que la que tienen los alumnos en sus respuestas corporales a la música (Woods, 1991).

-Orff: descubrimiento del valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado y su relación con el lenguaje musical; basa su método en la música, el movimiento y la palabra, llamando a la unidad de estos tres componentes "música elemental". Su objetivo era desarrollar la creatividad, utilizando la improvisación como impulso más importante del programa; para ello diseñó un conjunto instrumental especial que utilizaba en dichas actividades; así, los alumnos improvisaban cantos, rimas, ritmos corporales, movimientos, además de los instrumentos (Woods, 1991).

-Ward: descubrimiento y valorización del aspecto vocal, así como de la expresividad y flexibilidad rítmico-melódica;

-Kodaly: utilización del propio folklore como punto de partida del aprendizaje del lenguaje. Lo principal de este método es el desarrollo del niño, de tal modo que las experiencias musicales reflejan la estructura del desarrollo personal, considerando que las escalas pentatónicas son las más adecuadas para el trabajo musical infantil, ya que pueden conseguir una entonación más óptima sin la complicación de los semitonos. También este pedagogo adoptó los símbolos de las manos para representar una visualización en el espacio de las relaciones alto-bajo entre las notas cantadas; así, el orden pedagógico del sistema va del sonido a la visión y de lo concreto a lo abstracto (Woods, 1991).

-Suzuki: la adaptación y funcionalidad del aprendizaje de la música al instrumento; su enfoque se basa en el desarrollo psicolingüístico,

porque pensaba que a los niños se les debía enseñar música al tiempo que lenguaje. Aunque el método fue creado para la enseñanza del violonchelo y violín, se ha adaptado después a la enseñanza del piano, cuyas pautas de aprendizaje son las siguientes:

-Audiciones de música a muy temprana edad, aprendizaje de memorístico; implicación de los padres en la enseñanza; realización de la práctica diaria; aprendizaje de la lectura y escritura musical después del aprendizaje de memoria; el empleo de la motivación como cooperación y no como competición (Woods, 1991).

-Martenot: la importancia de la relajación corporal y la respiración;

-Willens: la paridad pedagogía-psicología general y evolutiva;

-Schafer-Paynter: utilización del lenguaje contemporáneo y el desarrollo de la creatividad y la escucha múltiple.

Por lo tanto, el sentido universal de estos principios sienta las bases de la pedagogía contemporánea, tanto en el piano como en otras disciplinas musicales.

4.1-Fundamentos sociales:

Por eso, la teoría social cognitiva reconoce en su parte social el origen de muchos pensamientos y acciones, y en su parte cognitiva la importante contribución cognitiva de procesos de pensamiento: la motivación, la emoción y la conducta humana. Así, Bandura (1987) subraya que hay que distinguir entre aprender y ejecutar, ya que ambos componentes del saber se guían por principios diferentes: la contigüidad y el refuerzo. En cuanto a la motivación mantiene que los individuos que se refuerzan a sí mismos aumentan el nivel de sus exigencias de ejecución, por eso, estos individuos trabajan de la misma manera que aquellos que son reforzados por un agente externo, de tal modo que el sujeto se impone metas a sí mismo, apareciendo en este momento una nueva concepción de la naturaleza humana en la que ésta programa sus propias acciones. Se puede hablar de libertad y de necesidad inseparable de determinismo mutuo entre persona, ambiente y conducta; así, estos mecanismos de motivación y autorreguladores van más allá de los aspectos del aprendizaje. En este campo, el término social reconoce los orígenes sociales de una gran parte del pensamiento y la acción del hombre, mientras que el término cognitivo hace referencia a la contribución causal e influyente de los procesos de pensamiento en la motivación, el afecto y la acción humanos.

4.2-Momento sociohistórico.

Hay que precisar que, durante los años 20 y 30 de este siglo conviven varias teorías y concepciones que conciben la existencia humana indisociablemente unida a las relaciones sociales proyectadas dentro de la compleja naturaleza del diálogo:

-Reduccionismo y sustancialismo.

-Psicología Pavloviana.

-Antirreduccionismo y rechazo al sustancialismo de Vygotski. La mediación cognitiva supone para este autor que el signo (lingüístico o no), en tanto poseedor de significado es el eje sobre el que pivotan los procesos de mediación. Al respecto, Wertsch (1993) mantiene que *el individuo es agente de sus acciones* y como tal es autor y responsable de las mismas.

4.3-Enfoque sociocultural:

Al respecto, se denomina teoría histórico-cultural o sociocultural aquella que *identifica un campo de investigación emergente en el campo de las ciencias sociales y en el ámbito de los estudios culturales*. Su rasgo fundamental es el carácter interdisciplinar integrando diversas ciencias que, en conjunto, abordan aspectos esenciales a la hora de investigar el hecho humano.

Las vías a través de las cuales se manifiesta este enfoque son la existencia de *sociedades científicas* cuya actividad se dirige a su propio fomento con la celebración de Congresos Internacionales y la publicación a través de revistas y libros, trabajos que reflejan la producción científica en ese campo.

Los objetivos de la investigación sociocultural, cuya base fundamental es la educación concebida como una construcción cultural, son:

-El efecto de la *oralidad y la escritura* sobre los modos de pensamiento (Goody).

-El pensamiento como un diálogo interior (Vygotski).

-La capacidad de abstracción adquirida a través del dominio de la escritura o de cualquier lenguaje.

-El análisis de la interacción generada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

-El estudio de las diferentes modalidades de acción mediada apoyada en el uso de instrumentos.

-La investigación de diferentes formas de práctica social. Al respecto, González Fontao (2000), expresa que en las últimas décadas se está produciendo un fuerte proceso de revisión y de orientación teórica que viene a subrayar que, además de recibir una herencia, los seres humanos vivimos, cambiamos y construimos nuestro propio mundo; por tanto, la mente no es una entidad aislada individual, sino que su desarrollo está ligado al desarrollo del contexto cultural.

-Las organizaciones y sus modelos institucionales desde la teoría de la actividad. Al respecto, Jiménez-Blanco (1996), dice que los museos de Arte Contemporáneo están revisando profundamente su concepto, sus funciones y sus límites, para adaptarse a la nueva y cambiante situación social, destacando tanto la crisis del concepto de obra de arte como el proceso social de democratización del mismo. Así, la evolución hacia un tipo de Arte más conceptual a fines de los sesenta llevó a los artistas a investigar nuevas relaciones entre la obra de arte, el espacio y el espectador, de tal modo que las piezas artísticas se esparcen por el espacio abarcando al visitante que vive nuevas experiencias. Desde este punto de vista, un Museo de Arte Contemporáneo puede ser un centro capaz de dar aliento a la novedad artística, intentando reunir en su colección obras de especial significación de cara al futuro, a través de una

actividad social que le permite un estrecho contacto con el mundo de la creatividad. Sin embargo, podemos distinguir entre los museos que tienen una función didáctica como el de Arte Moderno de New York, y los que están abiertos a la experimentación y a la innovación sin pretender albergar colecciones permanentes, como es el caso del CAPC de Burdeos.

Tras la crisis de los setenta, los museos se han convertido en bienes culturales de alta rentabilidad política y social en el mundo occidental. Es de destacar que, desde 1989 se inauguraron en España, entre otros, los siguientes museos: Instituto Valenciano de Arte Moderno, Centro Julio González en Valencia, Centro Atlántico de Arte Moderno e Las Palmas de Gran Canaria, Fundación Tapies en Barcelona, Museo Guggenheim de Bilbao, Centro Andaluz de Arte Contemporáneo, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, Centro Galego de Arte Contemporáneo de Santiago de Compostela, Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo, Museo de Arte Contemporáneo Centro de Arte Reina Sofía, etc...

Pero todo este entramado ha sido producto de un profundo estudio de la realidad sociocultural en la que vivimos, que Wertch (1993) presenta como conjunto integrador de una serie de componentes imprescindibles para su desarrollo, que a continuación explicamos.

4.3.1-Escenario sociocultural: Por tanto, *sólo como partes de una acción pueden los instrumentos mediadores (los individuos en este caso) adquirir su existencia y desempeñar su papel.* Wygotski y Bajtín (citados por Wertch, 1993) hicieron una contribución importante al estudio de la mente manteniendo que la acción mediada es una unidad de análisis irreductible, y la persona o personas que actúan como instrumentos mediadores son los agentes irreductibles. Este punto de vista contrasta con las teorías científicas y populares de la mente en occidente, que asignan el papel del instrumento mediador a la acción individual y asumen que todo uso de instrumentos mediadores es secundario, o está basado en una intención individual anterior e independiente. Así, los estudios de psicología se han centrado en el individuo aislado, y los de lingüística en el sistema de signos aislados.

4.3.2-Aproximación sociocultural a la mente: para que el individuo ejerza de instrumento mediador, se hace necesario *elaborar una explicación de los procesos mentales que reconozcan la relación esencial entre procesos y sus escenarios culturales, históricos o institucionales.* Para ello, los supuestos fundamentales son los siguientes:

1-Las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y permutan la psicología humana.

2-La acción, la noción de voz y otras formas de mediación semiótica constituyen una aproximación a la acción mental que enfatiza más la diversidad que la uniformidad en los procesos implicados, y supone un interés por la situación cultural, institucional e histórica de la acción mediada; y es la acción humana la que proporciona el punto de entrada al análisis, empleando instrumentos mediadores como las herramientas o el lenguaje y, estos instrumentos dan forma a la acción de manera esencial. La voz recuerda que las funciones mentales en los individuos se originan en procesos sociales comunicativos.

La mente se concibe en función de sus propiedades esencialmente sociales y mediadoras, no como algo que se atribuye sólo al individuo o al cerebro.

Por otro lado, Vygotski, propone una serie de características en el análisis genérico, ya que, centrándose en el estudio del individuo descubrió que el ser humano supera las limitaciones de una situación determinada, desarrollando la distinción entre funciones mentales superiores, rudimentarias y avanzadas, que fueron examinadas en función de la abstracción y la descontextualización, considerando que existen una multiplicidad de fuerzas evolutivas que se hallan operando al mismo tiempo.

En el origen social de las funciones mentales en el individuo defiende Vygotski que para comprender al individuo es necesario comprender las relaciones sociales en las que ese individuo existe, y estas relaciones interiorizadas se han convertido en funciones del propio individuo conformando su estructura; por tanto, la composición de las funciones mentales superiores, su estructura genética y sus medios de acción, toda su esencia es social. La noción de función mental puede aplicarse a normas de actividad tanto sociales como individuales.

En cuanto a la Mediación mantiene Vygotski que las funciones mentales superiores y la acción humana están mediadas por herramientas o signos; así encarna el lenguaje y otros sistemas de *signos* como elementos mediadores de la acción humana, estableciendo una relación entre diversas formas de *lenguaje* y diversas formas de *pensamiento*; además, mantiene que la función primaria del lenguaje, tanto para el adulto como para el niño, es la función comunicativa, el contacto social, la influencia sobre los individuos que nos rodean.

4.3.3-La heterogeneidad de voces: En este campo, Tulviste (citado por Wertch, 1993) expuso (en su explicación de pensamiento verbal) que en toda cultura y en todo individuo no existe sólo una forma homogénea de pensamiento, sino *diferentes tipos de pensamiento verbal*, y una característica fundamental de la actividad humana es la existencia de una variedad de formas cualitativamente diferentes tanto de representar el mundo como de actuar en él. La heterogeneidad como jerarquía genética supone una regresión, y los estadios cumplidos en el desarrollo del pensamiento no se pierden sin dejar rastro, sino que son preservados.

Pero, la heterogeneidad a pesar de la jerarquía genética defiende que las diferentes formas de funcionamiento mental o del comportamiento surgen en diferentes periodos, y las últimas no son más poderosas ni más eficaces que las primeras. Así, la heterogeneidad no genética mantiene que no hay escala inherente de poder o eficacia de las herramientas psicológicas, porque los diferentes instrumentos mediadores se conciben como apropiados para diferentes situaciones o tareas. Al respecto, otros autores mantienen que las formas maduras de pensamiento implican una interanimación de esos dos lenguajes, pero supone que cada uno sigue un camino genético independiente durante las fases tempranas de desarrollo. Así, considerando que el arte es un lenguaje y puede desarrollar, a través de diversos y característicos símbolos, diferentes formas de pensamiento, es importante descubrir su núcleo, lo auténtico de su esencia.

4.3.4-Hacia una idea del arte global: En el Arte contemporáneo, la emoción estética o el respeto por las formas tradicionales desaparece a favor del conflicto de conceptos y formas (Enciclopedia Larousse, 1994).

En general, todos los artistas trataban de representar la esencia de la realidad, y convirtiendo su interpretación en el objeto, se apartaron de la imitación literal para abstraer factores particulares como luz, líneas, colores, planos, símbolos del sentir; así, al final del s XIX se establecieron los cimientos filosóficos y prácticos para el desarrollo del arte abstracto, y para nuevas interpretaciones de la imagen humana. Con los cambios científicos y tecnológicos, los artistas buscaban modos de expresar los cambios de relaciones, convirtiéndose la relatividad en un concepto que se aplicaba a casi todo, empujando a los artistas a una expresión casi revolucionaria, que concebían el tiempo como una noción que debía ser incluida en muchas formas diferentes y necesitaba de un lenguaje adecuado. Así, en las relaciones psicológicas, los artistas seguían el rumbo de Rousseau, Wordsworth, Dostoyevsky, quienes por medio de la observación directa y consciente, además de la imaginación, habían revelado muchos aspectos, hasta ahora desconocidos, de la naturaleza del hombre que abarcaban desde la sensibilidad hasta las motivaciones ocultas. Así, integrando las dos tendencias de lo científico y lo irracional, pretendían engendrar una unión mística de lo emotivo con el Universo, comunicándolo a través del lenguaje, el color, el tono o la forma. También las dos tendencias actuaron por separado en contrapunto, representado las proezas de la mente frente a la barbarie de la guerra y el terror (Ware F. C., Panikkar K. M., Romein J., 1996).

Wanetzoldt (citado por Casas, 1971) dice que *"el arte, en calidad de un mundo creado por los hombres, depende así en su formación como en su acción, de la estructura físico-espiritual del hombre"*.

Goethe en 1790 (Gran Enciclopedia Larousse, 1996) mantiene que el Arte Abstracto, con su aparente rompimiento con todos los valores viejos, nos ha hecho replantear a fondo cuestiones esenciales del arte y la belleza.

Martían Heidegger, (citado por Dalcraus, 1967) indica que la esencia del arte es poner en obra la verdad, fijar en la figura la verdad que se instituye a sí misma; por eso, todo arte es como hacer y suceder la llegada de la verdad de lo existente; y como tal, es por esencia poesía.

El lenguaje literario:

Guillaumin (1974) analiza la creación artística y la poética, señalando la necesidad de dedicar mayor atención a las necesidades conscientes y preconscientes, frente a la mayor dedicación a los estudios psicoanalíticos del arte y los procesos inconscientes.

Por tanto, la poesía es la leyenda de la desnudez de lo existente; así, el lenguaje de cada momento es el que acaece de aquella leyenda en que históricamente se abre a un pueblo su mundo y se conserva la tierra como lo cerrado. La poesía está pensada en este caso en un sentido tan amplio, y en tan poco tiempo, en tan íntima unidad de esencia con el lenguaje y la palabra que debe dejarse indeciso si el arte agota la esencia de la poesía. Así, la esencia del arte es la literatura, pero la esencia de ésta es instituir la verdad; por eso, el arte es, en su

esencia, un origen y nada más, un modo excelente de cómo la verdad llega a ser existente, es decir, histórica (Martían Heidegger, citado por Dalcraus, 1967).

Ortega y Gasset (1956) explica que Mallarme (en la poesía) devolvió al poeta su poder aeroestático y su virtud ascendente. Así, la metáfora se sustantiviza, haciéndose protagonista de los destinos poéticos, debido a que la intención estética cambió de signo, convirtiendo la metáfora en una red poética de todo el arte en uso, porque el movimiento espontáneo de la mente va de los conceptos al mundo.

Brown (citado por V. Montalbán, 1977) habla de que, en España, Unamuno, Machado y Juan Ramón consideraban la poesía como un medio de dar sentido a la experiencia humana, caracterizando a la verdad; y partiendo de esta idea, los poetas más jóvenes, la Generación del 27, se inspiraron para su creatividad en los predecesores españoles, en el arte experimental europeo contemporáneo y una amplia selección de los antiguos escritores españoles. Así, en un principio poetas líricos, en torno a 1928-1931, se vieron influidos por el impacto del surrealismo, la crisis mundial del 1929 y la República de 1931, dividiendo así la evolución de la poesía española en las dos décadas de entreguerras.

Jiménez Frontín (1984) expresa que Octavio Paz calificó la Generación de 27 española como el nuevo Siglo de Oro, porque nunca habían surgido un grupo de poetas que cambiaran el lenguaje literario y produjeran un considerable volumen de obra con una cohesión estética evidente que sólo se da en los países muy espaciadamente. Así, Juan Ramón Jiménez utiliza la metáfora sinestésica con atributos visuales, auditivos y olfativos.

Por tanto, se puede afirmar que, al entrar el S.XX., el lenguaje literario universal se transformó siguiendo la musicalidad de Yeats, de modo que se hicieron experimentos con cadencias, ritmos e imágenes; también Valery elaboró en sus poemas estructuras musicales para expresar los sutiles movimientos de la percepción, simbolizando las fuentes de creatividad empleadas. En general utilizaron el verso libre, tanto en la longitud como en el ritmo, en un afán de expresar los diferentes estados emocionales y el rápido detalle de una imagen en movimiento, llenando el verso de metáforas con el fin de ampliar la expresión poética de los sentidos, incluyendo sabores, tacto y olores que evocaban sutiles transformaciones (Ware F. C, Panikkar K. M., Romein J., 1996).

La pintura:

Vázquez Montalbán (1977) explica que la lógica interna del Arte había vivido sin notables sacudidas exteriores desde los tiempos del Renacimiento, anulándose entre sí las distintas manifestaciones estéticas; ahora, por fin el Arte abstracto va más allá de la figura humana o de la estructura física de la naturaleza, buscando el espacio libre para el color libre en un intento de creación de una identidad real. Asimismo, para él, una composición prevalece basada en el equilibrio de las relaciones puras, surgiendo de la intuición pura por la unión de la sensibilidad agudizada y la inteligencia superior.

La expresividad se encuentra en toda la distribución del cuadro; el lugar que ocupan los cuerpos, los vacíos a su alrededor, las proporciones, todo tiene un papel propio que representar. La composición no es más que el arte de disponer de manera decorativa los diversos elementos con los que un pintor cuenta para expresar sus sentimientos. Matisse (citado por Gimferrer, 1979).

El pintor moderno, sustantivando los elementos simples (las formas), ha conseguido expresar mejor que con el figurismo, el misterioso mundo de la subjetividad humana, de tal modo que se ha sacado el máximo rendimiento a los colores y las formas plásticas reunidos según cierto orden; pero es preciso aclarar que el expresionismo artístico requiere una armonía para que pueda hablarse de Arte, porque no basta con la analogía al estado subjetivo. Al principio, el paisaje se convirtió en símbolo del mundo interior (impresionismo), y más tarde, sufrió una evolución en la que cada vez sería menos paisaje y más símbolo: "*el arte de nuestro tiempo es la catástrofe del naturalismo y el triunfo del estilo*" (Hansenstein, citado por Casas, 1971).

Además, hay estilos pictóricos que acentúan más la armonía con determinadas facultades, pinturas más sensitivas, y otras más cerebrales.

Las influencias orientales en occidente se vieron reflejadas en la abstracción que empleaba elementos orientales como diseños de papeles, carteles y biombos, libertad del dibujo y el empleo del color que aportaban un ambiente menos formalista de lo habitual en el arte oriental, pero sin renunciar a su esencia (Ware F. C., Panikkar K. M., Romein J., 1996).

Así, a medida que se va formando un pintor pierde el respeto por los colores naturales y comienza a tomarse libertades, adaptándose a los gustos y exigencias del modo de ser humano; por eso da formas y colores falsos con el fin de obtener la impresión conveniente. Al respecto, Ortega y Gasset (1957) *añade que el punto de vista humano es aquel en que vivimos las situaciones, las personas, las cosas; y son humanas todas las realidades cuando ofrecen el aspecto bajo el cual suelen ser vividas.*

Al respecto, Duque (2001) dice que gracias a la carga emotiva y conmovedora de las vivencias se creyó posible incluso que el intérprete se metiese en el alma de los escritores, artistas o poetas de otro tiempo, ya que los signos que nos legaron estarían impregnados de una constelación de sentido que podría de algún modo revivir en nosotros gracias a una metavivencia: la empatía, propia de las ciencias del espíritu.

Desde el punto de vista de la imaginación, *los sentidos internos* forman parte muy activa en la captación y apreciación de la belleza; por eso, para que una obra sea bella, debe armonizar con el modo de ser singular de la imaginación. Así, lo que no puede alcanzar un sentido, es captado por otro, sumándose todas las aportaciones en el acto simple y complejo del conocer. Por eso, la imaginación añade la tercera dimensión o relieve de las cosas, intensifica los colores, las formas, suple y crea lo que de hecho falta en la visión (Casas, 1971).

Al respecto, Kandinsky (citado por Casas, 1971) quiso crear una pintura para los ojos, sin tener necesidad de satisfacer a la imaginación o a la inteligencia, es decir, sin tener que representar cosa alguna.

Giovanni Papini, citado por Dalcaus (1967), dice que el artista no buscará ser oscuro, complicado, enfático, sino breve, claro, sencillo.

Y Casas, apoyado en la tesis de Delacroix (1927) (los ojos de muchas personas son opacos, ven el cuadro literalmente, pero de lo exquisito no ven nada), afirma que al igual que hay personas con oído privilegiado para la música, las hay con vista privilegiada para el color. Sin embargo, cabe una educación del ojo para captar la belleza pictórica, lo mismo que para educar el oído musical. Por tanto, la armonía puede construirse con la base del oído, de la imaginación y de la inteligencia.

Otros tratadistas añaden que en el mundo de la composición artística, el contraste es un poderoso señor...Poetas, músicos y artistas de artes plásticas, elogian su poder mágico. Otros dicen que la impresión artística está en el contraste; y, que así como en un discurso las antítesis resultan agradables, de semejante manera, la belleza de las cosas proviene de los contrastes.

Por tanto, la armonía artística posee una relación matemática, por eso, Mordán (citado por Casas, 1971) dice que *la expresión máxima de lo abstracto, al querer prescindir absolutamente de todo lo que no sea simplicidad integral de la pintura, llegó, en su última instancia, al orden armónico, viendo que no podía desentenderse de él so pena de dejar de hacer pintura: sólo el orden tiene valor y tiene importancia.*

Pero, la armonía abstracta en la pintura consta desde los comienzos mismos de la historia del arte; los hombres del Cromagnon nos dejaron un arte abstracto y geométrico, sencillo y elemental pero muy significativo, que más tarde aparece en el arte musulmán en forma de arabescos, rosetones, guirnaldas, hojas de palma, flores, etc.; elementos consagrados a la armonía matemática, geométrica y rítmica.

La Música:

La Enciclopedia Larousse (1996) explica que como las demás artes, la Música tiene un carácter universal debido a que su sistema básico es común a todas las civilizaciones; la base es la resonancia natural del sonido que constituye unas notas comunes a todos los sistemas europeos y extraeuropeos.

Goethe en 1790 (Gran Enciclopedia Larousse, 1996) decía que la música es la arquitectura solidificada, y Gilson explica que un edificio es como una sinfonía de piedras, cuyas partes coexisten en el espacio en vez de sucederse en el tiempo.

Ortega y Gasset (1956) añade que en Wagner (y su desmesurada exaltación musical), la voz humana deja de ser protagonista y se sumerge en el griterío cósmico con los demás instrumentos. Así, la influencia de

la música de Wagner se extendió por todo el mundo con su noción de la unidad de las artes, su estructura del leitmotiv y su libertad armónica, que después Debussy purifica con su música serena; por eso, todas las variaciones que ha habido después (principios del S.XX) en el arte musical establecen su base sobre el nuevo terreno conquistado por Debussy, que deshumanizó la música, y por eso data de él la nueva era del arte sonoro que convierte lo subjetivo en objetivo. Duato (2002) explica en su Ballet *Duende* de la Compañía Nacional de Danza (basado en la Música de Debussy) que se enamoró de la Música de este compositor por la especial forma que tiene de convertir el sonido de la naturaleza en Música; por eso considera *Duende* un cuerpo, un movimiento, en armonía con la melodía.

También, el radical empleo de armonías por parte de Skrjabin permitió efectos nuevos a una estructura esencialmente clásica, y las rapsodias de Liszt, así como los cuentos orientales de Rimsky Korsakov, fomentaron la autoexpresión nacional, en un intento de liberar la música de las armonías tonales para introducir cambios en su estructura (Ware F. C, Panikkar K. M., Romein J., 1996).

De este modo, los nuevos experimentos con formas musicales, paralelas a las pictóricas, tuvieron mucho en común con la pintura impresionista y la literatura simbolista de la época precedente. Los recursos musicales se utilizaron siguiendo un nuevo orden como es el caso de la forma interna que se flexibilizó el empleo de las disonancias, la utilización de los modos, la ampliación de los recursos dramáticos en la ópera; se compuso música para poemas (como en los casos de Hindemith para *Marientleben* de Rilke, y la Sinfonía de los Salmos de Stravinsky).

Pero, a medida que avanzaba el siglo, la Música se hacía más abstracta, destacando fenómenos como la relación del Jazz con las formas artísticas tradicionales, que influyeron en Europa sobre todo a partir de la 1ª Guerra Mundial. Las características de este nuevo estilo se basaban en estados de ánimo; así, su humor era variado: triste bajo aparente alegría, maliciosamente satírico, con ansia y batiendo fuertes ritmos que llegaban a los centros nerviosos liberando vitalidad; bajada de tonos en las terceras, quintas y sextas de las melodías, batir de ritmos sincopados sobre el continuo, improvisaciones con los diversos temas (Ware F. C, Panikkar K. M., Romein J., 1996).

También la influencia oriental se reflejó en el mundo de la Música, de modo que, la música y danza fueron impulsadas por Tagore en sus diversas manifestaciones; el empleo del Gamelán de Java influyó en estilos compositivos como el de Debussy, ya que, desde el s XIX, la filosofía oriental estuvo influyendo en occidente, especialmente en Alemania; así, la traducción al inglés que hizo Waley de los clásicos chinos propiciaron la accesibilidad a este mundo, que terminó siendo visto como exponente de creatividad humana. Además, el programa de la UNESCO (1950) PARA EL INTERCAMBIO Oriente-occidente fue fundamental para esta reciprocidad cultural.

Por tanto, las influencias que recibió el Arte desde todos los puntos del planeta sirvieron para crear un nuevo concepto universal de composición en el que se incluían diversas estructuras basadas en la

reflexión lógica, la armonía y la vivencia sensible, para crear un arte más humano.

Así, en la siguiente figura resumimos el significado del Arte Global:

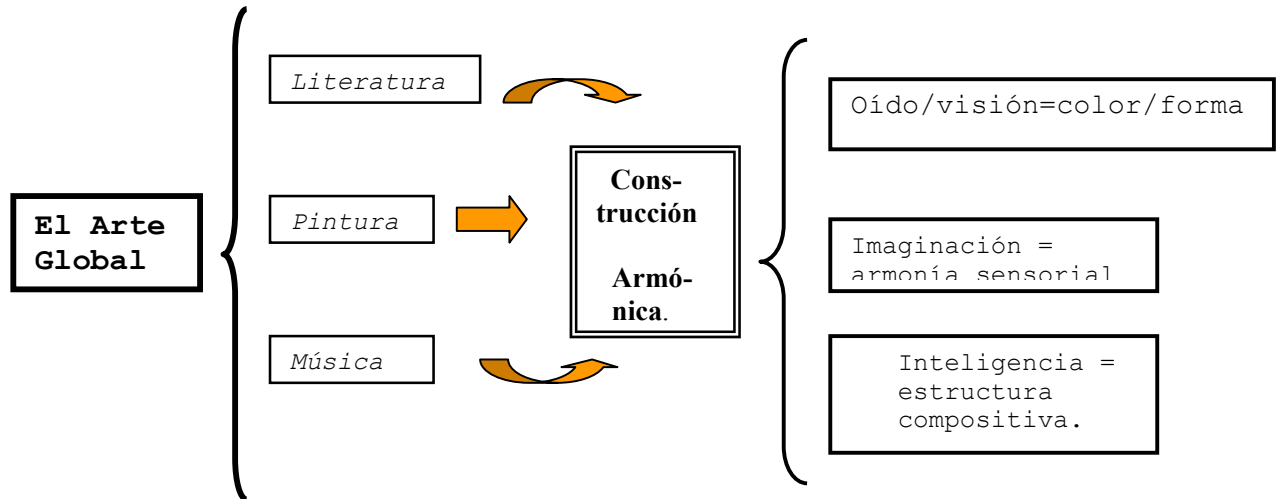


Figura 32: El significado del Arte Global.

4.3.5-La estética y la sociología musical:

Puede afirmarse que la Historia de la Música occidental es la historia de una transformación constante. Junto a la influencia ejercida por diversas personalidades creadoras, hay que señalar el planteamiento ideológico general de cada época, sin olvidar el impulso que ha generado la investigación científica y teórica realizada sobre el material sonoro. Dice Valente (entrevista con García Calero, 1999) que hay un momento creador cuando el poema nace y otro cuando el lector se lo apropia y el problema deja de ser uno...Lo mismo pasa con la música; hay un momento creador cuando se compone la obra y otro cuando el intérprete se la apropia y aporta a la obra toda su riqueza expresiva; la obra es recreada por el intérprete, y según Latorre (1998), la creatividad es ir más allá de lo aprendido.

Brelet (citado por Fubini, 1998) dice que en la base de cualquier obra musical hay siempre una determinada poética; por tanto, el acto creador no toma conciencia de sí mismo más que en el momento en que descubre un imperativo estético que lo oriente hacia la realización de ciertas posibilidades formales. Así, la creación musical es fruto de una elección que se concreta en las dos actitudes creadoras fundamentales: empirismo y formalismo. En el primer caso, el músico parte de la experiencia directa que le brinda el material sonoro; trabaja con miras a conseguir su renovación; busca nuevas sonoridades y nuevas técnicas. En el segundo caso es la forma la que lleva la ventaja, se trata de producir y formar material sonoro.

Al respecto, Esteban Arbués (1990) mantiene que existe una conceptualización de la alternancia de procesos de expansión y restricción;

así, en unos domina la *producción* de ideas desligada de preocupaciones valorativas, mientras otros enfocan una *asociación* de las ideas orientada a las exigencias de la realidad. El pensamiento creador, como complejo que es, cuenta con ambos tipos de procesos.

Según Fubini (1998) por lo que respecta a la Música, el sector más notable de pensadores del siglo XX lo han constituido aquellos que han puesto el acento en la forma y en la estructura interna de la Música, y que han extraído del estudio de las características de la forma las consecuencias y las explicaciones que se daban en el campo de significado, de la ficción y de la comprensión.

Woods (1991), indica que la Música tiene distintos valores que deben comprenderse como base filosófica para aplicar cualquier sistema de educación musical.

Garretson (1991) explica que la música es una experiencia que abarca diversos aspectos humanos como la danza, lo visual y el sonido. También integra culturas, experiencias y variedad de actividades.

Pero, *cuando nace la sociología de la música?; ¿se debe catalogar como una rama de la estética musical?.* En sentido estricto, como disciplina dotada de autoconocimiento de sí, que ambiciona adquirir unos métodos específicos de investigación y disponer de unos objetivos también específicos, no nació hasta la segunda mitad del S.XIX, junto con la musicología y el positivismo. Tanto la Sociología como la Sociología de la Música son hijas del Positivismo, ya que éste extendió los métodos científicos de las disciplinas que por tradición se habían considerado humanísticas. Por lo tanto, la Sociología de la Música está entroncada con la Ciencia de la Música que reivindica para la música una competencia científica específica en orden a estudiar el lenguaje y la Historia de la misma. Al respecto, Fubini (1998) presenta el proceso de formación de la disciplina:

Todos los países europeos, de conformidad con sus costumbres, desarrollan las nuevas disciplinas (en este punto se encuentra la relación entre el proceso mental y el pensamiento sociocultural o histórico), siendo Francia el país que inauguró esta tendencia con Combarieu, y prevaleciendo los intereses sociológicos sobre todos los demás, unidos a los estudios históricos, teóricos, antropológicos y etnológicos, y, aunque admite el sentimiento en el origen del fenómeno musical, lo considera insuficiente para explicar dicho fenómeno, rechazando así la teoría romántica del S XIX. La Música para él, es el arte de pensar con sonidos, lo que significa que aquella, en cuanto a pensamiento, es un lenguaje, y en tanto a lenguaje sonoro, es un lenguaje autónomo con respecto al verbal y al conceptual. Así, la Música representa un modo de aprehender el mundo, no expresa conceptos ni sentimientos concretos, pero puede captar, a través de sus formas, un aspecto de la realidad inaccesible al pensamiento común. El Lenguaje Musical ve la realidad con todo su dinamismo, consigue traspasar la fachada de las cosas y penetrar éstas hasta llegar a su intimidad más esencial Hay un alma viviente en la naturaleza que la Música puede captar directamente: emoción y pensamiento no son distinguibles dentro del mundo de la Música, sino que se hallan

unidos, desde sus orígenes, en lo más profundo de nuestro ser. Así, el compositor no crea solo con el sentimiento, sino con toda el alma: *la inteligencia, la emoción y el sentimiento se complementan recíprocamente.*

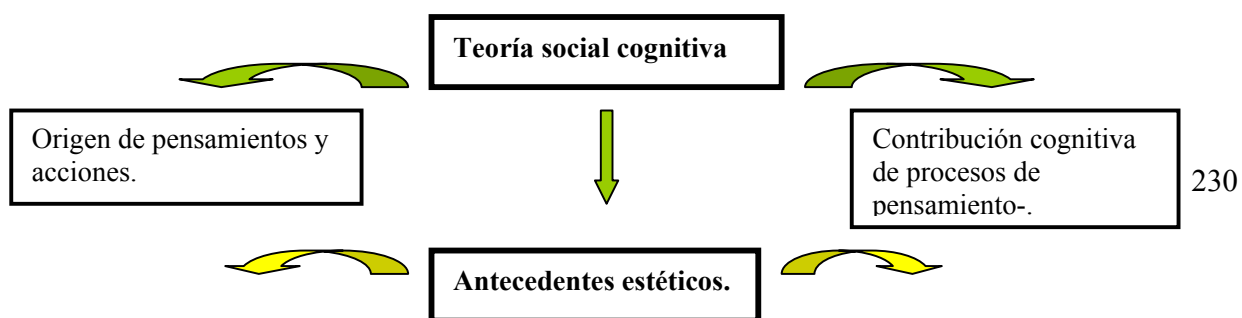
Para Combarieu (1893), el sistema armónico brinda una concepción histórica del pensamiento musical, del modo como se expresan las imágenes musicales que tienden a separarse de cualquier concepto con el fin de organizarse aparte, en un sistema independiente. Esta organización es un presupuesto inderogable con miras a la consecución del poder de comprensión y de significación inherente a la Música, y la imagen estética o metáfora es musical solamente si está organizada, pero, esta organización constituye el lenguaje musical siempre sujeto a mutaciones a través de la historia. Pero, tanto en Música como en Literatura se producen mutaciones orgánicas del lenguaje únicamente allí donde una innovación se ha aprobado y se ha sancionado por parte de la comunidad. *Así, la sintaxis musical se configura como un procedimiento formal que sirve para regular la combinación del conjunto de sonidos. Sin embargo, el lenguaje musical se comprende desde una perspectiva más amplia: aquella que tenga en cuenta los complejos factores sociológicos de los que depende la vida y la evolución de dicho lenguaje; de aquí que las características formales y técnicas de la Música sean tributarias de la vida social y le deban a ésta sus hábitos y su intelegibilidad.*

Este fue el primer eslabón de una larga cadena que pretendía formular una Estética Científica; así, las investigaciones en este aspecto representaron la herencia que la musicología positivista dejó a la cultura francesa. Después de Combarieu, la escuela sociológica se diversificó y tomó diversas direcciones, pero algunos siguieron los moldes positivistas y científicos comunes, como Lalo que concibe el arte como un objeto social, de tal modo que la Estética sólo puede ser científica, porque el valor estético es un valor social; o Silberman que apostó por un empirismo riguroso exento de toda hipotética ideología, alegando que la Sociología de la Música no ha de ser una ciencia valorativa, sino descriptiva; o Max Weber que mantiene que hay un paralelismo entre el desarrollo de la sociedad y de la Música que se refleja y se verifica al nivel de las estructuras lingüísticas.

Pero el Lenguaje Musical hace su aparición como hecho interpersonal, creación anónima, instrumento de comunicación (al igual que el lenguaje común) a cuya evolución ha contribuido la sociedad en su conjunto con sus múltiples factores.

Dice Ortega y Gasset (1956) que el arte vendría a ser la fabricación de formas tales que susciten en nosotros vitalidad orgánica potenciada; y el arte, entendido así, propenderá siempre a presentarnos las formas orgánicas vivas en toda su riqueza y libertad.

Para terminar este apartado, resumimos en la siguiente figura las bases del pensamiento estético musical del S.XX:



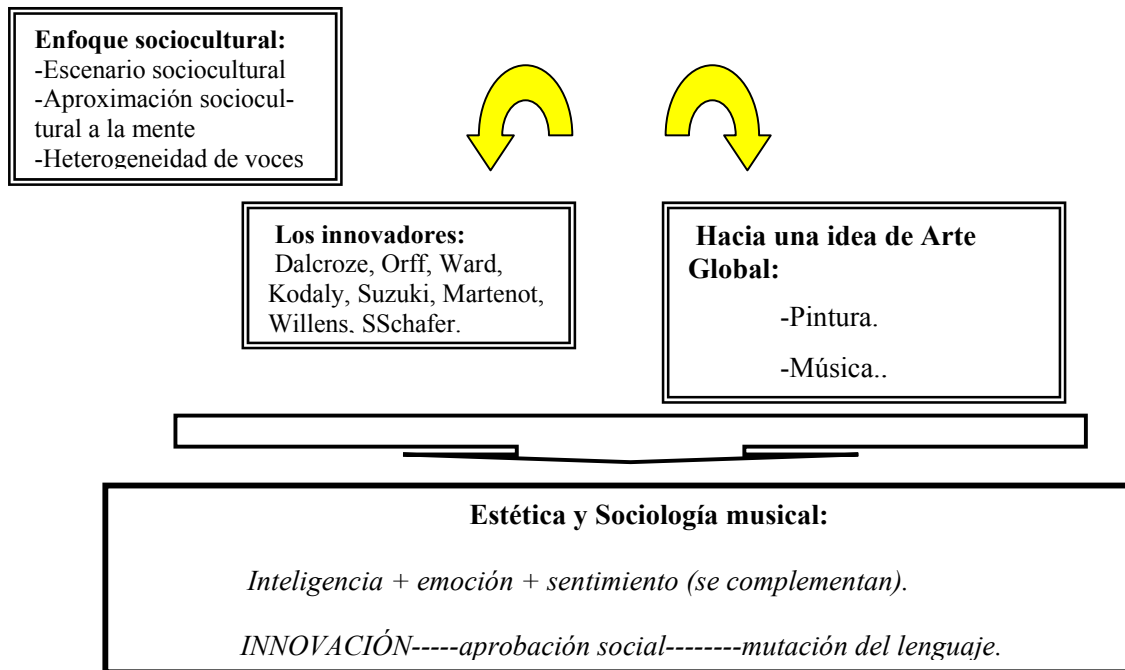


Figura 33: Las bases del pensamiento estético musical del S.XX

5.-BASES ESTÉTICAS DEL EXPRESIONISMO ABSTRACTO.

Por tanto, la conciencia estética del expresionismo fue producto de una evolución fraguada a lo largo de la historia, como demuestran ciertos escritos, ya que supuso una auténtica transfiguración del lenguaje musical y su mensaje como Arte.

5.1-Historia de las relaciones entre la pintura y la música:

Las *vanguardias* o *ismos* son tendencias artísticas que se desarrollan en Europa durante las tres primeras décadas del S.XX. Desde el punto de vista sociocultural surgen como reacción frente a la sociedad burguesa, cuyas aspiraciones habían conducido a la guerra de Europa de 1914; por eso postulan la rebeldía, la ruptura total, la destrucción de la estética anterior, en una constante búsqueda de la renovación, explorando nuevos recursos expresivos. Además, a pesar de que se suceden en el tiempo y muchas de ellas no dejan apenas huella, las diferentes vanguardias constituyen manifestaciones varias de un único movimiento plural que se define por el rechazo de las corrientes artísticas precedentes, produciéndose tanto en la literatura como en la música, la pintura, la arquitectura, o el cine, con la pretensión de integrar los distintos medios de expresión artística fusionando las artes; y su forma común de darse a conocer en el *manifiesto* (página web, *Vanguardias, 2001*).

La Enciclopedia Larousse (1994) comenta que mientras en Europa se desarrollaban las vanguardias, en los años 40/50, tanto el Expresionismo Abstracto como el Arte Pop y Minimal se trasladaron a New York.

Andrés (1995) realiza una selección de Obras Pictóricas en las que figuran elementos musicales, entre las que destacan:

- Ángeles Músicos. Pinturas Murales anónimas (S.XXI).
- Ángeles con una Trompeta Marina y un Laud. Memling (1435- 1494).
- Ángel con Flauta y un Tambor de cuerdas. Lippi (1457- 1504).
- Concierto Angélico. Anónimo (S XV).
- La Virgen con un Coro Angélico. Altdorfer (1480- 1538).
- El Tañedor de Venus. Albani (1558-1660).
- La Tañedora de Laud y Viola de Gamba. Der Hells (1613-1670).
- Muchacha tocando el Virginal. Vermeer (1632- 1675).
- Tañedor de Laud. Anónimo (S XVII). Museo de Ginebra.
- Muchacho tocando la Flauta. Anónimo (s XVII) Museo de Gap.
- Los Cinco Sentidos. Bauguin (1610- 1663). Museo del Louvre. París.
- Los Músicos (Clave y Violín). Gabbiani (1652- 1726).
- El Guitarrista. Greuze (1725- 1805).

Ember (1984) dice que existe una tradición en la Historia del Arte, a través de la cual se han desarrollado en la pintura, obras con ilustraciones de historia de la Música y de los Instrumentos, considerando que cada arte quiere comunicar una cosa, según su contenido y medios sensoriales e intelectuales. Así, en la Historia del

Arte, encontramos más de 50 temas musicales que ofrece la pintura europea, ya que la música es el arte más antiguo en la esencia de la cultura humana y merece un lugar especial en el pensamiento de cada época. Las obras pictóricas analizadas al respecto son propias del Renacimiento al Barroco de la Europa Occidental, ya que después del Romanticismo, la representación musical se abstrae, mostrando una realidad interior.

En la antigüedad, la idea que dominaba era la de **glorificar a Dios y al mundo**, conservando los primeros ejemplos en las pinturas de los *orantes* de las catacumbas; así, la posición de sus bocas que cantan o declaman indica el canto de alabanza, los símbolos vegetales y los pájaros expresan el paraíso, la morada del Creador. Después de la época de Constantino, en que la religión es absorbida por el Estado, el tema principal es la *Glorificación del Señor*, al lado de símbolos animados, evangelistas, y los 24 ancianos del Apocalipsis. Además, según la tradición Bizantina, el coro de ángeles, es representado en la pintura italiana del Trecento como una procesión, convirtiéndose además en una escena cotidiana del Nuevo Testamento, que constituye la liturgia celeste; sus cantos eran consagrados a Dios y a los héroes; los ángeles son acompañados por diversos instrumentos, como tubas y trompetas (la anunciación el nacimiento de Jesús), o ensembles según la práctica musical (leyenda dorada de fin del XIII) de la época: arpa, Viola, lira o instrumentos de cuerda. En esta época ya se trataba *la espiritualidad* de la música, de tal modo que la armonía cósmica se identificaba con la musical y con la espiritual; así, el instrumento de David, el Arpa Heroica de Orfeo, es el símbolo tradicional de la música divina. La música está hecha para elevar el alma y consolarla, al tiempo que la inquieta y la eleva como una Musa. La melancolía, como visión aristotélica de temperamento se caracteriza por la tendencia a la meditación como condición de la lucidez y de la visión interior, y capacidad de recordar. Entre los cuadros característicos están: *Le jeun David jouant de la harpe devant l'âme tourmentée* (maestro del norte de Francia, siglo IX), *Le roi David jouant de la harpe* (maestro francés, s. XIII).

En el s XIV, por influencia de las órdenes mendicantes, se representaban **ciclos populares**, la realidad cotidiana de la música. Después, la cítara y sus equivalentes, servían al hombre para expresar su dolor ante Dios, con la exaltación de los ángeles que participan en la vida eterna. La cítara con sus siete cuerdas, representa las siete esferas del cosmos, por eso se representa también a Cristo tocando la cítara, como expresión de la armonía del mundo. Por otro lado, la iconografía de la Virgen, en sus escenas de glorificación y coronación, están indisolublemente ligadas a la representación del coro angélico; así, el tema de Santa Cecilia se representa normalmente mirando al cielo, acompañada de un coro de ángeles y tocando instrumentos diversos. Entre los cuadros representativos están: *le couronnement de la vierge* (Jacobello del flore), *Virge e gloria* (Geertgen tot sint Jans), *Sainte Cecile* (Raphael).

El temperamento representa una relación diferente con la música, considerada como originaria del Planeta Venus, y que en los siglos XVI y XVII se caracteriza por la música terrestre erótica, sirviendo para frenar los sentimientos y las pasiones. Por otro lado, los instrumentos de música más frecuentes en los talleres de pintura del s XVII poseen una significación simbólica profunda como vehículos de inspiración artística, haciendo pensar que la pintura consta de un conjunto de materias que se presuponen de inspiración divina. Podemos destacar las pinturas siguientes: *Venus jouant du luth en compaigne d'amour* (Parrasio Michelli), *Venus et le joueur d'orge* (Titien).

En el tema del **amor y la muerte**, las pinturas murales de cementerios e iglesias representan el triunfo de la muerte, mediante un grupo de músicos que se preparan para una clase (lo efímero). A partir del descubrimiento de la poesía narrativa de Petrarca "El Triunfo", se aprecia el valor del triunfo del amor, de la castidad, de la muerte, de la fama, del tiempo, de la eternidad; lo que lleva a una meditación sobre el destino del hombre (Fresco de Lorenzo Costa). Más tarde, en la composición del "Triunfo de la muerte" de Pieter Bruegel, pintada entre 1562/63, a través del dúo idílico de los músicos enamorados, se representa a la muerte como destino final tocando el violín abandonada por el rito sardónico del futuro. En el tríptico del "Jardín de las delicias" de Bosch, se atribuye un gran sentido a los instrumentos, que conforman el contenido moralista de la obra, la sensualidad y la imagen del pecado carnal. Los cuadros que podemos destacar son: *Le triomphe de la mort* (F. Traini), *La Triomphe de la mort* (P. Bruegel le Vieux).

En cuanto a la historia del **hijo pródigo**, se mezclan elementos religiosos y profanos, por ejemplo en el cuadro del "*hijo pródigo en la mansión del placer*", inspirado en cantos de la poesía popular burguesa del siglo XV, con obras musicales ambulantes y cantores anónimos, tema tratado con una gran ironía.

Para representar **la audición**, los artistas pintan instrumentos musicales y figuras tocando música. El tema aparece a final de la Edad Media, como representación sintética y didáctica de las facultades humanas, unido, al principio, a las representaciones sacras. Por ejemplo está la "*predicación de San Juan Bautista*"; "*Venus y el toque del Órgano*", "*Venus a la guitarra*", donde los niños de Venus son los músicos y los amores de ésta, de tal modo que el instrumento musical se convierte en el símbolo de Venus. La encarnación del amor de Venus, está representada, por tanto, por diversos instrumentos musicales que simbolizan el arte.

La moralidad, por otro lado, inunda toda la cultura cristiana, con la idea central de la muerte y la fragilidad humana, y una de sus manifestaciones artísticas más importantes es la de "*Las naturalezas muertas*" de Vanité; pero es con la *marquetería* del Quattrocento cuando fueron realizadas las obras que se pueden considerar como los antecedentes directos de este género pictural, en el que aparecen los

instrumentos musicales acompañados de símbolos de la naturaleza efímera de la existencia, la candela y el reloj de arena.

Con la llegada del **impresionismo**, la representación musical se lleva a cabo como impresiones de ciertas escenas musicales, como las "bailarinas de Degas"; más tarde, en el **Expresionismo** se trata de representar las estructuras internas de la construcción del lenguaje musical (Kandisky: composiciones e improvisaciones pictórico musicales) inspiradas en estructuras musicales, donde se codifica la expresión de las mismas mediante elementos no figurativos; además, el sentimiento interior despierta el sentido musical en otros pintores del S.XX, como Esteban Vicente: (Balada, etc...), cuyas fuentes de inspiración son muy singulares musicalmente hablando, basándose en pequeñas formas como la balada, ritmo, obras musicales (el pelele), sentidos, inteligencia emocional, inteligencia racional, conocimiento, etc...

Hartung (citado por Carandel, 1976) mantiene que la pintura abstracta no es un *ismo*, ni un estilo, ni una época, sino un medio de expresión nuevo, un lenguaje más directo que la pintura precedente.

Nasch (citado por Vázquez Montalbán, 1977), explica que el Arte Abstracto proyecta un orden futuro deseable; así, el Arte es la piedra de amolar los sentidos, agudizar los ojos, la mente y los sentimientos. Crea nuevas clases de relaciones espaciales, nuevas invenciones de formas, nuevas leyes visuales como la contraparte visual de una sociedad humana más razonable y cooperativa.

Algunos Músicos se sienten atraídos por la relación de la Música con la Pintura como *Leimer-Giesecking* (1951) que habla del *uso del pedal en la pintura musical*, defendiéndolo como recurso importante para producir pinturas musicales. Al respecto, *Liszt*, en su *Leyenda San Francisco de Paula caminando sobre las olas*, pinta el crecer y decrecer de las mismas mediante escalas de cierta extensión, ascendentes y descendentes, en parte cromáticas, y para esta imitación del tumulto del mar, se requiere el uso continuo del pedal. En la *Predicación a los pájaros*, el grageo de la multitud de pájaros está descrito con trémolos que también se funden unos con otros correctamente mediante el pedal. Así, pinturas musicales como estas, se encuentran con cierta frecuencia. Por tanto, el empleo del pedal, durante partes enteras de piezas de piano con las más distintas armonías, puede efectuarse por razones de pintura musical. Anderson y Godberg (1999) describen al *Skrjabin* en su obra *Prometeo* (1908-1910), a la que consideran impregnada de simbolismo teosófico, y compuesta para orquesta (macrocosmos) piano (microcosmos) y piano luminoso (instrumento destinado a proyectar los colores correspondientes a la evolución armónica de la pieza); ver anexo 4.1.

En el Expresionismo Atonal de Schönberg y sus seguidores, se buscar nuevos códigos de expresión, entre los que se encuentra el *serialismo* (Boulez, Messiaen, etc..) y *la introducción del azar y la indeterminación* (Cage, Stockhausen, etc...).

Carandel (1976). En la década de los cincuenta, el arte sigue la tendencia del cine, la expresión nacional, con la excepción de EEUU y la URS, que nunca han dejado de ser nacionales. En España, tras la Segunda Guerra Mundial, las artes quedan silenciadas; pero en la década de los 50 se produce una explosión de artistas que producen partiendo de las realidades españolas procedentes de las diversas culturas regionales, bajo la mirada de los críticos de tendencia socialista. Así, los años que siguieron a la postguerra estuvieron marcados por la poesía y la narrativa social.

En EEUU los pintores mostraron la dureza de las ciudades, la sensación de soledad que infundían, la sencillez de los hogares iluminados, la luz del continente americano, la paciencia de sus hombres, las plantaciones. La música fue menos original que las otras artes, pero crearon estilos que elevaron a la categoría de arte universal, alcanzando su mayor distinción con el Jazz. (Ware F. C, Panikkar K. M., Romein J. M., 1996).

Casas (1971) mantiene que el músico ha de tener muy en cuenta el modo de ser del oído humano; así, las armonías más valiosas, son las que mejor se acomodan y armonizan con la potencia auditiva; pero el sentido del oído actúa acompañado de los otros sentidos y facultades como la imaginación (en la música descriptiva) y el cerebro (en Bach o Haendel): la belleza y el arte suponen afinidad y semejanza con el sentido.

A continuación sintetizamos en un mapa los temas más destacados que aparecen en la Historia común de la Música y la Pintura:

**Glorificar a Dios
Y al mundo.**

-ángeles con instrumentos(viento, arpa, viola, lira)
-relación cosmos----música-----espíritu.

Ciclos populares:

-de realidad cotidiana:
- cítara= dolor,(7 cuerdas= 7 esferas del cosmos)
-coro anaélico= alorificación de la Viraen.

Música terrestre:

-Instrumentos = símbolos divinos.
-El amor y la muerte = triunfo frente a lo efímero.

El hijo pródigo.

La audición:

-Instrumentos musicales y figuras interpretando música.

Moralidad:

-La muerte y la fragilidad humana(cultura cristiana).

Impresionismo:

-Impresiones visuales

Expresionismo:

-Abstracción con variedad de fuentes de inspiración interior.
-Estructura musical interna del cuadro.

Figura 34: Temas musicales en los lienzos.

Por lo tanto, como se aprecia en esta Historia de la Música y la Pintura, a partir de impresionismo se fragua un cambio en la representación visual de los temas pictóricos, y es en el Expresionismo cuando aparece la verdadera metamorfosis en la que la inspiración surge de la necesidad interior, cuyo concepto explicamos a continuación.

5.2-Concepto moderno de cuadro: el cuadro pictórico y el cuadro musical:

Existen diversas opiniones sobre el concepto de cuadro, pero todas coinciden en que de lo que se trata es de que sirva de medio de expresión; nosotros desarrollamos en este apartado la visión de Wedewer (1973); éste defiende que la pintura es el arte de lo visible, porque las fuerzas propias de la pintura que se extienden sobre el campo del cuadro, transmiten la pureza de la visión, ya que en los colores y las

formas están presentes fuerzas elementales o primitivas muy poderosas. Baumeister dice que este es el núcleo oculto de la obra de arte, es decir, la naturaleza evocativa de libertad y de ensanchamiento que tiene la obra de arte; y esta naturaleza debe experimentar una materialización lingüística a través del concepto. Por eso, continúa Wedewer, el cuadro es un contenido complejo y especializado, una relación de integraciones compuesta por lo menos de dos planos; por eso, el concepto teórico artístico tiene que tender los puentes entre el cuadro y la palabra, porque el lenguaje da unos contenidos simbólicos a los conceptos que se emplean para los objetos no sensoriales de la conciencia, procedentes del mundo de la percepción sensorial; y los contenidos de reconocimiento no sensoriales sólo surgen como objetos del pensamiento a través de esta fijación metafórica. De este modo, la estructura formal de un cuadro siempre está impregnada de las particularidades específicas de las ideas que tiene el artista sobre la realidad.

Así, la nueva generación de artistas que siente las obras impresionistas como cuadros de impresiones contrapuestas, trata de encontrar las bases para unir en una síntesis cada uno de los medios del cuadro, sin que la fuerza de expresión de una de las partes componentes se vea disminuida por la presencia de otra. Y como consecuencia de este tipo de reflexiones queda conmocionado el predominio incondicional del color frente a la forma, de tal modo que la *formulación cromática* ya no se lleva a cabo exclusivamente en la esfera de los sentimientos indeterminados, sino en todo el ordenamiento de un cuadro: "el espacio que ocupan los cuerpos, las zonas vacías que los rodean, las proporciones" (Matisse, 1976). Por tanto, la expresión se halla en las síntesis armónicas del medio puro, convirtiéndose el cuadro en espacio espiritual, que ya no conoce ninguna limitación natural, porque la naturaleza, ahora, sólo es un medio para pintar paisajes interiores. De este modo, el color aparece despreocupado sobre los contornos, y a menudo ocurre que un perfil es descrito mediante una corriente de color que nada tiene que ver con su apariencia formal.

Poco a poco, los momentos descriptivos sufren una regresión y surgen las formas abstractas, de tal modo que "el sujeto no es el objeto, sino la nueva unidad, el lirismo, que se desprende por completo de los medios" (Braque, 1976). Además, al entrar el S.XX, la física transforma el concepto del mundo formulándose una nueva concepción del espacio que ya no se ajustaba al marco tradicional de la tridimensionalidad, surgiendo así un cuarto componente: el tiempo; por eso, la realidad sólo se pudo comprender con elementos abstractos, dominando el lienzo los datos estructurales de lo visible. Y a partir de ahora, la pintura comienza a recorrer el camino hacia *la forma libre del objeto*: "los pintores también han llegado a ocuparse de nuevas posibles masas de dimensión, a través de un medio tan natural como la intuición; estas nuevas posibilidades son designadas en el lenguaje del estudio moderno con el concepto de cuarta dimensión" (Apollinaire, citado por Braque).

Por otro lado, Delaunay, apoyado en el cubismo, trabajó el cuadro desde el punto de vista analítico, en estrecho contacto con el motivo del *ritmo libre*, lo que le condujo a tratar cada vez más profundamente el tema de los colores independientes del objeto, capaces de subrayar con autonomía propia el ritmo de la forma, de tal modo que su formación acabó por someterse al ritmo formal y más tarde al cromático. Por eso planteó la ruptura de líneas desde las relaciones entre las distintas superficies de luz clara, que se encuentran y se superponen. En 1913 puso a prueba sus *diques simultáneos* que se desarrollan a partir del ritmo dinámico y circular de los colores; por eso, el hombre y el mundo ya no se encuentran enfrentados con tensión: "la naturaleza está impregnada de un ritmo que no puede ser constreñido en cuanto a su diversidad; el arte la imita para llegar a la misma sublimidad, para elevarse a un espectáculo de numerosas concordancias, unas concordancias de colores que se dividen, para volver a juntarse en la misma acción, formando un todo: lo que pintamos es el propio pulso del hombre". Así, el procedimiento sintético se permitía ahora recopilar cada uno de los reflejos de la realidad, ordenándolos desde nuevos puntos de vista relacionados con el todo, de tal modo que su característica más importante es la espiritualidad.

Más tarde, Klee (1925) concibe el mundo como una *mónada* a la que están subordinados todos los demás mundos, lo que le lleva a desarrollar un cuadro cósmico, de tal modo que la conciencia encierra varias capas, todos y cada uno de cuyos signos se unen en la superficie del cuadro para formar una unidad bien diferenciada; de este modo, se va creando paulatinamente el desarrollo rítmico de las formas. Y los italianos (Chirico, 1963) tratan de representar la atmósfera metafísica de las cosas, de tal modo que cada cosa tiene dos aspectos: el normal que es el que todo el mundo ve, y el espiritual-metafísico, que pocos individuos pueden observar en momentos de clarividencia y abstracción. Así, las figuras representadas en el cuadro deben narrar algo poético que se halle muy alejado de ellos mismos, y que nos oculten sus formas materiales.

Por otro lado, en Kandinsky encontramos procesos de pensamiento musical, considerando que las formas de lo anímico deben ser llevadas al cuadro para que suenen en conjunto, del mismo modo que toda forma tiene una concordancia interior; así, a través de las formas libres, el arte debe obtener los mismos efectos que la música a través de los tonos libres. Partiendo de experimentos como el de Prometeo de Skrjabin, Kandinsky dio forma a sus sonidos interiores, de tal modo que las armonías de color correspondían al estado anímico, y el alma se convertía en una vibración inobjetiva. El cuadro está determinado ahora por un impulso de color en las *improvisaciones*, como expresión de la liberación interior, y esta concepción es posible porque Kandinsky parte del concepto musical en el que las voces interiores de cada cosa no suenan aisladas, sino todas juntas, en la *música esférica*.

La transformación de la estructura propuesta por Kandinsky supuso una reducción de la estructura composicional compuesta en principio por numerosas capas, a sólo dos medios lingüísticos autónomos: el color y la forma, liberados de su antigua unión con lo identificable (reducción

sintáctica); después se llevó a cabo la reducción a los elementos más sencillos y originales del cuadro (reducción semántica). Así, los elementos individuales totalizados determinan ahora, como portadores autónomos de la expresión, el esquema de orden del cuadro; de tal modo que su aspecto común radica en su situación, pues todas ellas se encuentran en el campo de valor de la forma inmanente del color; y es él el que determina el carácter de la estructura, valorándose del siguiente modo: *"Al igual que en la música sólo son concebibles las diferencias de elevación de tono, las condiciones cuantitativas, de modo sistemáticamente armónico, no percibiéndose las calidades de tono (los colores acordes de los instrumentos), así ocurre en el color, en el que sólo se tiene sistemáticamente en cuenta su valor de situación en una escala o en un círculo teórico armónico, lo que no ocurre con respecto a las cualidades de expresión. Ahora bien, el poder de su efecto sobre el ánimo procede principalmente de las cualidades de expresión de los colores individuales, que también cambian en la combinación"* (Hess, citado por Wedewer, 1976). En cuanto a la cualidad del color, Gauguin habla por analogía de la *orquestración del color* llegando a comparar las sensaciones producidas por el mismo con los efectos producidos por la música; y Van Gogh opina que en los colores hay cosas ocultas de armonía y contraste que actúan por sí mismas, ya que cuando el color se separa del objeto se escapa del conocimiento intelectual, pudiendo ser reconocido solamente por sus reflejos y síntomas. Al igual, Kandinsky emplea conceptos musicales para la descripción de los colores. Así, en el cuadro, diferencia dos planos de color: el efecto físico (el ojo queda hechizado por la belleza y otras propiedades del color), y el efecto psíquico (que se produce cuando la impresión física penetra más profundamente y afecta a las capas anímicas, formando toda una cadena de experiencias psíquicas que son más intensas cuanto más elevado es el estado de sensibilidad anímica del observador). Así, Picasso (1908) reconoce que *"sólo necesitamos cortar estos cuadros para recomponerlos después de acuerdo con los datos del color y obtener así una escultura; los colores sólo son indicaciones de diversas perspectivas de las superficies que se inclinan en una u otra dirección"*.

Por tanto, queda demostrado que la riqueza de las formas identificables se redujo a la **sintaxis de lo abstracto**, y a partir de entonces, el artista dependió más que nunca de su **capacidad creadora**, imponiéndose a sí mismo una disciplina que le permitió crear una nueva **sintaxis de la forma** y desarrollar una **teoría** que le llevó a las mismas consecuencias; y el haber formulado la sistematización de las formas abstractas se lo debe la historia del arte a Kandinsky y a Klee, porque gracias a sus reflexiones y a su trabajo artístico se objetivizó y se concretó la posibilidad lingüística del nuevo medio. Libre ya de la forma los artistas posteriores vieron ante sí una serie de nuevas posibilidades de las que se tendría que asegurar por medio del experimento, responsable de la evolución ulterior del arte. Uno de esos casos fue Esteban Vicente, cuya pintura sintetiza las nuevas tendencias del S.XX al finalizar el mismo, llenando los lienzos de luz (el color es la luz) e inspiraciones basadas en las nuevas tendencias de

desarrollo del pensamiento divergente, como veremos. En el siguiente mapa sintetizamos el origen y las diversas visiones del concepto de cuadro pictórico-musical que cambió el rumbo del Arte al comenzar el S.XX.

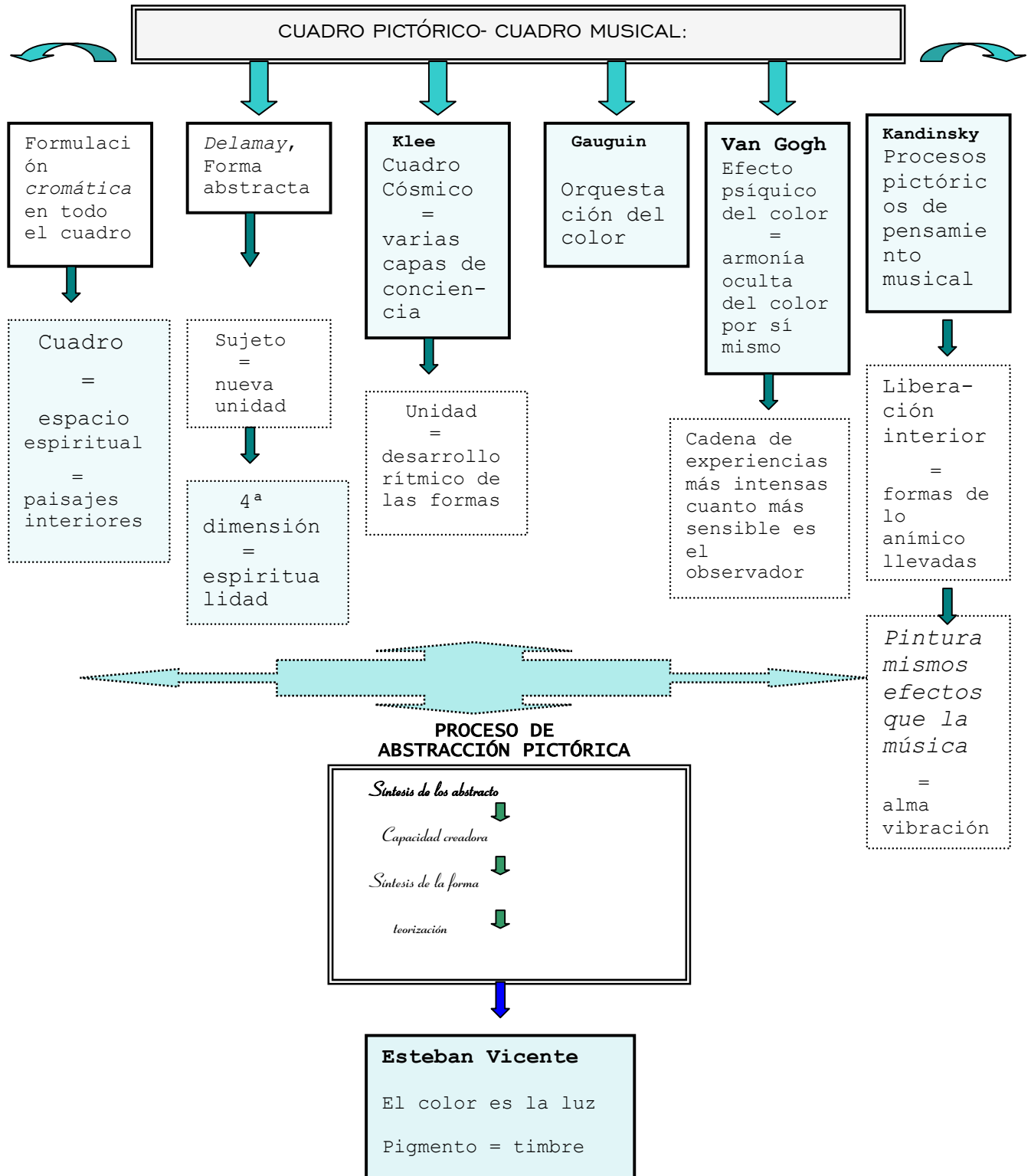


Figura 35: El cuadro pictórico-musical.

Pero, como se sabe, las ideas no surgen de la nada, sino que responden a un proceso de transformación que se proyecta a lo largo de la historia, y es precisamente Wagner (junto a Liszt) quienes abren el camino al concepto de Arte Global, cuyo ideal exponemos seguidamente.

5.3-Wagner y la Obra de Arte global:

El propio Wagner (1851) habla del sentido de su obra de Arte Total: *en el presente trabajo me esforcé en demostrar, no sólo en general, sino con precisa atención a lo particular, la posibilidad y la necesidad de una creación artística más provechosa en el dominio de la poesía y de la música.*

Así, el poeta, que tenía que representar la lucha de la individualidad contra el Estado, sólo podía presentar la individualidad libre, porque el Estado era lo real, lo existente, y la individualidad lo pensado, lo inexistente sin forma y sin color; en consecuencia, el drama era una llamada al intelecto, no al sentimiento. Este comprende sólo lo real, lo comprobable y perceptible sensorialmente, se le comunica lo acabado, lo concluido. Por tanto, para representar la individualidad puramente humana, el poeta moderno ha de volverse al entendimiento; así, despacio y con el máximo cuidado tiene que despojar de sus vestiduras, de su forma y su color todo lo que la sensibilidad moderna considera como lo más comprensible, y durante este acto, tiene que llevar progresivamente el sentimiento hasta el pensar. Así, una acción puede ser explicada en el drama sólo si está plenamente justificada ante el sentimiento, y la tarea del poeta dramático no es inventar acciones, sino hacer comprensible una acción por la necesidad del sentimiento, de tal modo que podamos prescindir totalmente de la ayuda del entendimiento para su justificación.

Por otro lado, el lenguaje de los sonidos es comienzo y fin del lenguaje de las palabras, como el sentimiento es comienzo y fin del entendimiento, el mito es comienzo y fin de la historia, y la lírica es comienzo y fin de la poesía; y el intermediario entre el comienzo y el punto central, así como entre éste y el punto de salida, es la *imaginación*. Pero el camino de esta evolución es un progreso hasta la adquisición de la capacidad humana más elevada, y no es reconocido sólo por la humanidad en general, sino por todo individuo social según el ser. Pero el órgano más primitivo de la manifestación del hombre interior es el lenguaje de los sonidos como la expresión más espontánea del sentimiento interior estimulado desde el exterior. Poco a poco, el lenguaje se fue adaptando a la rítmica de la melodía, allí donde la danza seguía siendo una parte integrante de la lírica; después la danza se separó de la misma, en la rima consonante.

El punto central de la expresión dramática es la melodía del verso del actor, y a ella se refiere como presentimiento la melodía orquestal preparatoria absoluta, y de ella se deriva el pensamiento del motivo instrumental. El presentimiento es la luz expandiéndose, que

mientras cae sobre el objeto, convierte en una verdad evidente el color sobre el objeto condicionado por la luz misma; así, el recuerdo es el *color* mismo obtenido tal como el pintor lo toma al objeto para transferirlo a otros objetos emparentados con él. Además, el fenómeno manifiesto y constantemente presente a la vista y al movimiento del heraldo de la melodía del verso, es el gesto dramático, explicado al oído por la orquesta, que lleva a término su actividad más primordial y más necesaria como portadora armónica de la melodía del verso misma. En la expresión total de todas las comunicaciones del actor al oído, como a la vista, toma parte la orquesta de una manera interrumpida, llevándola y explicándola en todas direcciones: la orquesta es el seno materno, lleno de movimiento de la música, del que nace el lazo unificador de la expresión.

Así, el coro de la tragedia griega ha cedido su importancia para el drama a la orquesta moderna sola, para, libre de toda restricción, desarrollarse en ella en la manifestación más infinitamente variada; pero a cambio de ello, su aparición humana real, individual, es trasladada de la orquesta al escenario, para abrir la semilla de su individualidad humana, subyacente en el coro griego, en la máxima floración independiente como directo partícipe activo y pasivo del drama mismo. Ahora, el poeta se vuelve desde la orquesta a su propósito que le ha guiado hasta aquí, la melodía del verso.

Por otro lado, como abstracciones de la particularidad real de la acción, el espacio y el tiempo podían atraer la acción de nuestro poetas constructores-dramáticos, sólo porque no estaba a su disposición una expresión única, perfectamente realizada, del contenido poético querido. Espacio y tiempo son propiedades pensadas de fenómenos sensibles reales que tan pronto como son pensados ya han perdido la fuerza de la manifestación: el cuerpo de estas abstracciones es lo real, lo patente de la acción que se manifiesta en un entorno espacial determinado y en una dirección del movimiento condicionado por ese entorno. Así, situar el drama en la unidad del espacio y tiempo quiere decir situar en la nada, pues ambos no son en sí nada, y llegan a ser algo sólo porque son negados por algo real, por una acción humana y su entorno natural, es decir, lo conexo, pues la acción quiere hacerse inteligible al sentimiento; pero el presente no está en el espacio y en el tiempo, sino en la ilusión que se nos presenta de ambos; así el tiempo y el espacio son destruidos por la unidad del drama, que alcanza su configuración inteligible porque desde la necesidad más íntima da a luz a la expresión de su contenido, capaz de hacer posible todo.

En el Drama del porvenir, por tanto, el músico debe contener, en todo elemento de su expresión, el *propósito poético*, y el sentimiento de la *expresión dramática*; la orquesta, está destinada a apoyar y hacer posible el gesto dramático, de tal manera que lo inexpresable del texto llegue a sernos totalmente inteligible por medio de su lenguaje. A cada momento toma parte en la acción en sus motivos y en su expresión, debiendo conseguir su forma más conveniente por su significación, su actitud participante en el drama y su compenetración con el mismo. Así, el poeta destina a un momento importante la repetición sonora, neta y

enérgicamente acentuada, de una frase melódica que nosotros hemos percibido antes como la expresión musical de un verso verbal y que se caracteriza porque provoca en nosotros el recuerdo de una situación anterior, y ahora, determina espontáneamente nuestro sentimiento.

La orquesta se extiende de improviso con una frase musical cuyo sentido no se ha podido descubrir con el cantante; así, el rico lenguaje de la orquesta debe manifestarse con la finalidad artística de no ser notada, de no ser oída en su actividad mecánica, sino orgánica, en la que es una sola cosa con el drama. Ahora bien, *la melodía* que se refleja en el espejo del agua de mar armónico del porvenir, es el ojo clarividente con el que esta vida mira a lo alto desde las profundidades del fondo de su mar hacia la alegre luz del sol: más el verso del que ella es la imagen reflejada, es la poesía más propia del artista del presente, que él creó sólo desde su capacidad más singular, desde la plenitud de su deseo; y así, al igual que este verso, la obra de arte del artista del presente, condicionante y llena de presentimientos, se unirá con el mar de la vida del porvenir. En esta vida del porvenir, la obra de arte será lo que hoy sólo se desea vivamente, pero aún no puede ser realmente: aquella vida del porvenir será por entero lo que ella puede ser sólo porque reciba en su seno a esta obra de arte. *El progenitor de la obra de arte del porvenir no es otro que el artista del presente, que presiente la vida del porvenir y desea estar comprendido en ella. Quién nutre en sí este deseo desde su capacidad más propia, vive ya ahora en una vida mejor; pero esto sólo puede hacerlo uno: el artista.*

Por eso, en el siguiente mapa sintetizamos el concepto de Wagner sobre la Obra de Arte total con todos sus componentes:

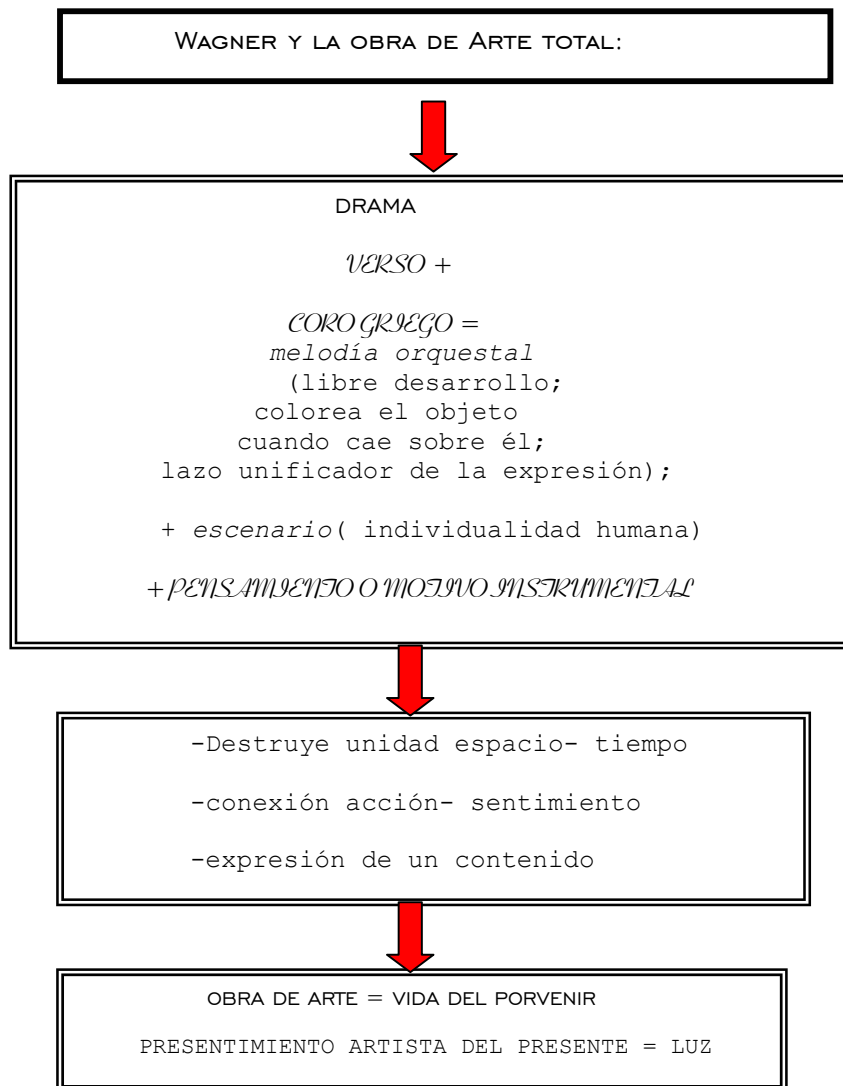


Figura 36: Wagner y la Obra de Arte global.

Pero no es sólo Wagner quien concibe esta globalidad en el Arte; hay otros precursores a los que casi nadie contempla en ese sentido que son los Artistas Flamencos con un Arte rico en componentes como son el baile, el cante, la poesía, el instrumento (guitarra, y hoy día violín, etc..), y el empleo del cuerpo con los tacones y palmas

5.4-El Flamenco como expresión de arte global:

Artistas del presente son los gitanos, y su flamenco, constituyendo ambos uno de los fenómenos sociológicos más peculiares de las últimas centurias, con una gran repercusión artística en muchos ámbitos. Al respecto, Antón Martín (1992) alude a Piaget y considera que las ideas psicológicas y sociológicas cierran el círculo de las relaciones de las diversas disciplinas científicas entre sí por

verdadera complejidad. Para él, el idealismo está en la base del pensamiento matemático, construyéndose por composiciones operatorias que la realidad nunca contradice; así, la matemática depende en gran parte de la actividad del sujeto, por eso lo real se asimila a su actividad. Por otro lado, el pensamiento físico oscila entre el idealismo y el realismo, y en él es importante la deducción o prolongación del pensamiento geométrico y analítico, en cuyo caso el objetivo también se explica por las operaciones del sujeto; y lo que caracteriza a la explicación fisiológica en psicología u otro campo, es ser del tipo causal; sin embargo, en lo psíquico, en las conductas mentales y en los hechos de conciencia, se da un elemento irreductible a la causalidad que es la implicación de las relaciones, conceptos y operaciones en el campo cognitivo, y de los valores de todo género en el plano afectivo; pero, sea de carácter cognitivo o afectivo, la implicación mental se comporta con la causalidad fisiológica como en las ciencias exactas se comporta la deducción con la realidad física misma. Por otro lado, en los ritmos, el paralelismo biológico y mental entre las formas de los órganos externos y el sistema nervioso se expresan en conductas reflejas e instintivas, y en ellos tiene lugar la satisfacción de las necesidades de forma mecánica-hereditaria; por tanto, la estructura llamada ritmo presenta el doble aspecto fisiológico y mental, lo primero por una relación de causas y efectos, lo segundo por el sentir y el conocimiento; además puede darse en ellos una asimilación mental: en lo afectivo por la alternancia de las necesidades y satisfacciones; y en lo cognitivo por las percepciones sucesivas y el ciclo correspondiente de los movimientos de una a la otra.

Por eso, los ritmos son la primera forma de equilibrio móvil entre las conductas, y el punto de partida de la reversibilidad. Así, las regulaciones resultan de la incorporación de nuevos elementos a los esquemas de asimilación iniciales; los nuevos elementos vienen de la acomodación a los datos de la experiencia, porque donde antes había simple ejercicio de los reflejos, aparecen hábitos y percepciones más complejas. De otro lado, en los agrupamientos la regulación alcanza la reversibilidad total, ya que al agrupamiento se le llega primero por formas concretas y luego formales, reflejando siempre la transitividad, asociatividad y reversibilidad (en términos de Piaget). En consecuencia, en el campo cognitivo, el paso de una forma de equilibrio a otra tiene lugar por la sucesión de los ritmos, las regulaciones y los agrupamientos. De este modo, aceptando que los hechos sociales se producen por interacciones, puede verse un paralelismo de aquellos con los hechos mentales, desplazando el nosotros al yo y la cooperación a las operaciones simples; por eso, en toda conducta vemos tres aspectos distintos, el aspecto cognitivo, el afectivo y los sistemas de símbolos (significantes de estructuras operatorias o de valores). Dicen los marxistas (citados por Antón Martín) que el carácter social de la conciencia del individuo no excluye las particularidades individuales. Así, la conciencia social presenta las formas fundamentales de la moralidad, el arte, la ideología, todos tipos cualitativamente diferentes del reflejo del ser social; de este modo, el hombre, con la ayuda de los medios de producción creados por él llega a cambiar la

naturaleza, cambiando también su propia naturaleza por un proceso necesario, aunque inconsciente y espontáneo.

Caballero (1988) sitúa la primera juerga flamenca data de 1771 a 1774, "en un cortijo yendo a Cádiz", según José Cadalso en sus "cartas marruecas"; pasaban la noche jugando, cantando, bailando y cenando a la espera de la hora en que deberían salir de cacería. En 1775, el tío Luis de la Juliana cantó las primeras *tonás*, obras que legaron al cante los gitanos de Jerez. En 1883, con la pragmática de Carlos III, fueron censados todos los gitanos y Pedro Cantoral (tío Perico que tenía una herrería en Cádiz) hizo constar por primera vez la profesión de *cantaor*.

Según Felix Grande (2000) "en la memoria de cada hombre late la memoria de su familia; en la memoria de una familia late la memoria de un pueblo; la memoria de un pueblo puede tener cicatrizadas sus heridas, pero al menos, las cicatrices estarán presentes en los rasgos de carácter, en su relación con el miedo, en su cautela ante el poder, en su nostalgia de una calma siempre buscada y nunca conseguida; y, desde luego, en sus maneras de cantar.....Ese latido añejo, subterráneo, pura energía oculta...tiene su peso....las emociones nunca son sólo personales, ya que el corazón no es nuestro: en parte sustancial, es heredado....Hay quién hereda cosas, inmuebles, acciones, propiedades: será capitalista; y hay quién hereda penas, miedo, privaciones y un lenguaje musical lleno de desconsuelo y de consuelo: podrá ser *cantaor*...., pero un pueblo en marcha desde siglos no se detiene ni por cansancio ni por casualidad. La profunda simbiosis gitano-andaluza que significa ese fenómeno cultural sobrecogedor al que llamamos arte flamenco, indica un mínimo de semejanzas culturales, en sus relaciones con la divinidad, en la estructura de la familia, en la sentimentalidad en todas sus formas, en su relación ensimismada con la naturaleza, en su tentacular fraternidad.....Miedo y dureza, orgullo y flexibilidad, resignación y altanería, son aparentes antinomias comunes en andaluces y gitanos....".

Rodero (2002) añade que en Andalucía se produce un fenómeno especial desde los S.XXI a XV, contando con que, en ese momento, la cultura más elevada era la de Bagdad y Damasco. Así, a principios del S.XXII se incorpora otro músico importante, Ahenbace, considerado el primero que sabe combinar las distintas músicas que nacen en Alándalus, creando, en base a este concepto, la música andalucí (jarcha, coplas populares en lenguaje romance), recordando que se trataba de poesía cantada con acompañamiento de orquesta; asumida también, hoy día como patrimonio cultural, en Marruecos, Libia, Túnez y Argelia. Al respecto, existen numerosos testimonios de sus actuaciones en las calles y plazas de España, donde interpretan bailes y cantos populares o folclóricos de la tierra, imponiéndoles su estilo, de tal manera que llegarán a llamar gitana a la castiza seguidilla. Así, el concepto de tono para este tipo de música, constituye un 80% del tono temperado. Además, se añaden otros elementos musicales como el *Tarah* o emoción que debe alcanzar al oyente (relacionada con el tono oriental, de tal modo que la misma nota no siempre tiene la misma altura en esta escala, lo cual constituye uno

de los efectos fundamentales en el campo emocional); el *Maqan* es el concepto rítmico que surge de la emoción, sin pretender fijarlo de tal modo que esa energía se transmite al público produciendo una interacción entre éste y el intérprete (además existe un *maqan* diferente para cada momento).

Pero para comprender las fuentes y la estética del Flamenco, elaboramos en siguiente mapa, que seguidamente desarrollamos:

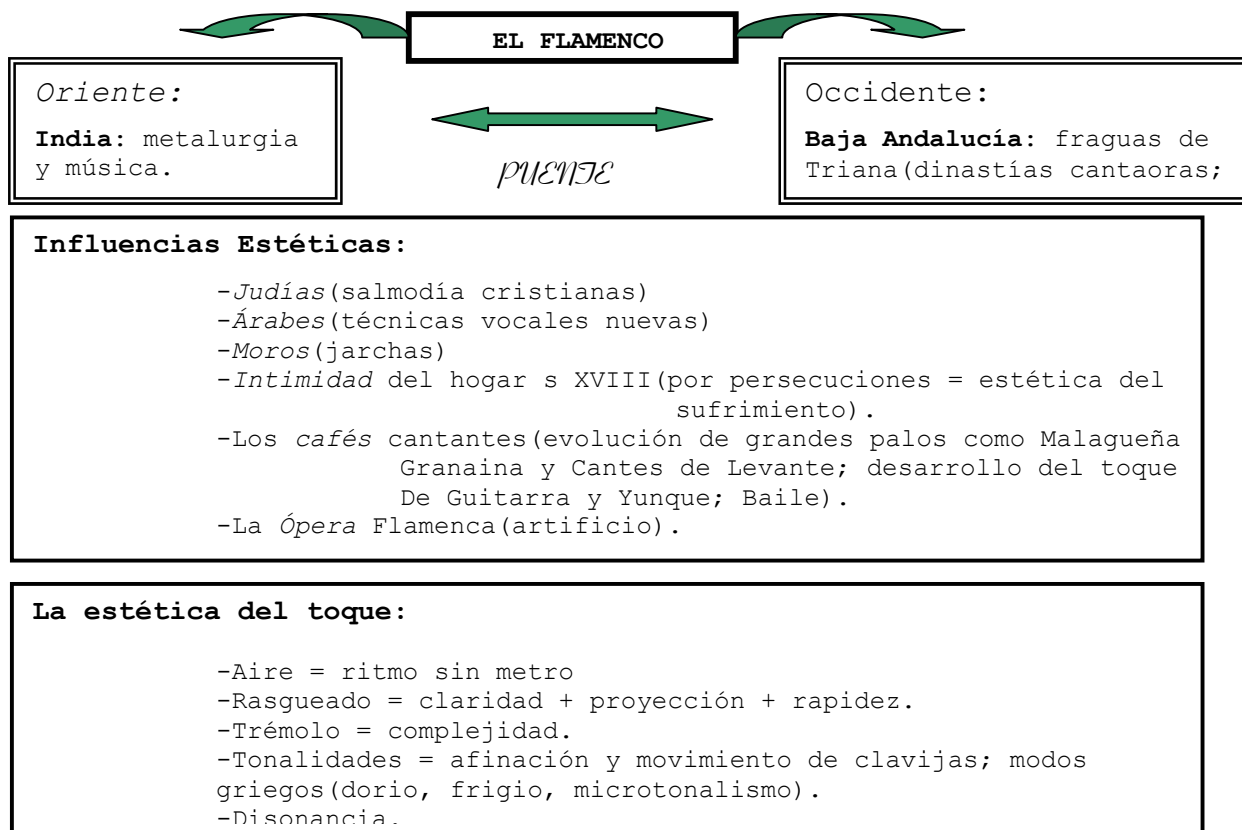


Figura 37: El Flamenco.

5.4.1-La Estética del flamenco: (Bernard Leblon, 1996). No se trata de una estética única ni coherente porque abarca una pluralidad de elementos musicales muy distintos, a veces antagónicos:

a)-Desde los tartessos a los bizantinos: Las únicas noticias que tenemos de la música visigótica (S. V) en la península se refiere a la liturgia llamada hispania, pero lo único que nos ha llegado es una reconstrucción hecha por el cardenal Cisneros cuatro siglos después de la sustitución de dicha liturgia por el Canto Gregoriano, a finales del S. IX. Sin embargo, el origen judío de las primeras *salmodias* de los cristianos es evidente.

b)-Al-Andalus y la Leyenda de Ziryab: Con la llegada de los moros llegaron diversidad de influencias musicales orientales desde Irán e

Irak hasta Africa del Norte. La Leyenda de Ziriyad, inventor de la púa y de la quinta cuerda del Laud (situada entre la 2ª y la 3ª como si fuera el alma -Rodero 2002), además de compositor, se debe a un texto escrito por un historiador argelino del s. XVII, donde dice que aportó técnicas vocales nuevas.

Aunque lo flamenco es aún dudoso y los géneros que se citan son de naturaleza folclórica, tienen unas acotaciones que lo diferencian. Casanova habla de un *fandango* que bailan los gitanos; y Noroña del *Polo* agitanado. En 1847, Serafín Estébanez Calderón publicó sus "Escenas Andaluzas".

Pero, "El cante bueno, tal y como nos ha llegado, tiene dos siglos: nació en Triana, entre los gitanos de la cava trianera" (como el gitano Juan Talegas); así, la toná, el martinete, la seguirilla y la soleá, surgieron, "en la atmósfera de las fraguas", donde el cante primitivo (hijo de las penalidades en minas y arsenales), adquirió medida y compás hasta alcanzar su perfección. Durante decenios, cante y forja fueron inseparables aunque no todos los herreros cantaran ni todos los cataores fuesen herreros; por eso, en las reuniones familiares de la fragua posteriores al trabajo, surgió el cante, acompañado por el yunque, nudillos y martillo, sin embargo, la incorporación de la guitarra es tardía. Más tarde, en torno a estas grandes dinastías fragüeras surgieron las grandes dinastías cantaoras de los primeros tiempos, por tanto, no es casual la afinidad de los gitanos con la herrería; Según Pérez de Guzmán "el casi seguro punto de origen de la raza, al noroeste de la India, compuso con Sumeria y el Asia menor el triángulo creador de la metalurgia.....en cualquier país donde desarrollan sus actividades, una de ellas es el trabajo del hierro".

Con este resumen histórico nos podemos formar una idea de la diversidad de influencias musicales aclimatadas en *Andalucía, lugar de encuentro, desde la más lejana antigüedad, entre oriente y occidente, y, más especialmente de la multiplicidad de aportaciones orientales, siendo la última la de los gitanos desde el S. XV.*

c)-La historia del Flamenco: un vaivén estético:

Pero, lo sorprendente es que los gitanos no aprendieron el arte en Andalucía, sino que lo crearon, y hasta que no empiezan a cantar los gitanos por seguirillas, soleás, cantes festejos, corridas o romances, no se puede hablar en rigor del cante flamenco, fenómeno que surge cuando llegan a Andalucía y se asientan dos siglos en Sevilla y en Cádiz. Así, cuando los gitanos crearon el cante en el último tercio del siglo XVIII, llevaban en España más de tres siglos; eligieron la baja Andalucía porque se impregnaron de la cultura andaluza dominante para originar el flamenco; y curiosamente, entre gitanos y andaluces se produjo desde el primer momento un entendimiento, que según los hermanos Caba (1933), se trataba de "una oscura simpatía atávica que debió hallar el pueblo gitano en el andaluz para incorporarse en urgente metabolismo a su espíritu....En el pueblo andaluz, amasado ya con levadura africana, hebrea e islámica, encontró el gitano viejas resonancias de costumbres que se reincorporó, y, a cambio, él trajo otras que se generalizaron pronto en Andalucía...". Las actuaciones profesionales de los gitanos, desde el S. XVII, durante los festejos,

tenían que respetar los modelos autóctonos y el gusto del público; y estos imperativos frenaron su evolución. Sin embargo, a consecuencia de las persecuciones del s. XVIII, la música llamada hasta entonces "gitana" pasa del uso profesional a la intimidad del hogar, con lo cual, al no existir ya ningún tipo de exigencia, se produce la transformación más espectacular. Y es este cambio de situación el que produce un cambio de estética, ya que, las influencias tanto orientales (melismas, modos tratamiento del compás) como occidentales (temperamento, carácter silábico), no se pueden aplicar sin reservas.

d)-El drama del S. XVIII: Las circunstancias a mediados de este siglo fueron dramáticas para la comunidad gitana: las familias se encontraron separadas, encerrados los muchachos y los hombres forzados en los arsenales de la marina, las mujeres en diversas cárceles y depósitos, los niños de más de cuatro años, arrebatados a sus madres.... Y es entonces, cuando la voz del gitano alegre y desenvuelta sólo en las apariencias, se hace realmente desgarradora para lanzar un grito de dolor.

Los gitanos del puerto
fueron los más desgraciados,
que a las minas de azogue
se los llevan sentenciados.

Una estética del dolor: En la intimidad del hogar gitano, la música y el cante (medios de expresión privilegiados), sirven más para deshogarse del dolor que para las fiestas. Es entonces cuando nace una estética del sufrimiento que dejará una huella profunda en el flamenco, una estética que Antonio Machado y Demófilo ilustran:

No canto porque me escuchen
ni para lucir la voz.
Todo aquel que dice ¡ay!
es señal que le ha dolío.

Por eso, se trata de cultivar lo que hiere, la voz que duele, el cante que lastima, y los intérpretes se convierten en puros altavoces de su propia pena.

e)-La revolución estética de los cafés cantantes: Entre 1850 y 1930, el cante jondo pasa por diferentes revoluciones estéticas; la primera es la de los cafés cantantes, que resulta globalmente positiva, ya que a ella se debe la evolución de los fandangos y la aparición de los palos grandes como *la malagueña*, *la granaina* y los *cantes de levante*; además, surgen al tiempo otras voces y otras formas de cantar que hacen que el cante se enriquezca, siendo este escenario el que suscita el desarrollo del toque y el baile.

Demófilo, Falla y G^a Lorca (Caballero, 1988): Ese grito desnudo, asolador, inaguantable y aquella voz ronca, áspera, desapacible, van a colarse en la sensibilidad receptiva de algunos músicos, escritores y poetas y cuando el cante, cuyos primeros contactos con el público se hicieron en las ventas de los caminos o en las tabernas de los arrabales, llega hasta los escenarios de esos salones llamados "cafés

cantantes", Demófilo y Falla opinan que es el final del cante. G^a Lorca afirma a propósito de su teoría del duende: "No es cuestión de facultad, sino de verdadero estilo vivo".

Según Lorca (Caballero, 1988) la guitarra había occidentalizado el cante. Pero también es verdad que el cante orientaliza la guitarra, instrumento occidental por su concepción misma y sus escalas cromáticas, sugiriendo a los *tocadores* unas técnicas nuevas y unas armonías insólitas que fascinarán a los músicos de la época; así, *la maravillosa aventura de la guitarra flamenca nace del choque de dos culturas, la de oriente y la de occidente, de dos culturas musicales y de dos concepciones estéticas*.

Sin embargo, el nacimiento del baile flamenco es más complejo porque mezcla tradiciones y escuelas diversas como la riqueza del folclore andaluz, los estilos semicultos de las academias, el influjo de la escuela bolera, la danza clásica, la coreografía contemporánea, las corrientes populares tanto autónomas como afroamericanas, sin olvidar los elementos orientales traídos de la India e Irán por los gitanos, complementos de otras tradiciones presentes en Andalucía, desde Gades y Tartessos, así como las prácticas maliciosas de las bulerías.

f)-Opera flamenca, flamenquismo y fusión: Estas revoluciones representan un verdadero peligro para la pureza del cante: "la sobria modulación vocal se ha convertido en artificioso giro ornamental" dice Falla (Caballero, 1988). Sin embargo, incluso en estos periodos de decadencia sigue surgiendo la corriente soterrada de un arte auténtico transmitida en la intimidad y cultivada en reuniones familiares. Pero, de las lecciones de la historia podemos recordar que el arte flamenco surge de sus cenizas cuando lo creen moribundo o difunto. El mayor peligro que corre es el desequilibrio marcado por las influencias occidentales cada vez más preponderantes.

g)-Un arte marginado y romántico: Lebón (Caballero, 1988) define el flamenco como "una isla de música oriental en medio de un océano de estrépito occidental". Algunos escritores y artistas reaccionan de un modo antiflamenco en ocasiones, calificando el romanticismo del cante como sucio, aberrante, repelente, etc...Sin embargo, ni los melismas del cante, herencia milenaria de oriente, ni la riqueza expresiva del baile, suma de tantas corrientes estéticas antiguas y modernas, ni tampoco las disonancias armónicas de la guitarra, nacidas del casamiento del instrumento cromático con la enarmonía oriental del cante, tienen algo que ver con una concepción romántica de la música, porque nadie tiene el monopolio de la razón y nada está exento de pasión.

Por tanto, el flamenco, al ser un puente entre oriente y occidente, por la gama infinita de sus posibilidades expresivas y por su apertura hacia otra sensibilidad, otra visión del mundo, otra manera de pensar y de vivir, hacia otras estéticas, pero también hacia otra ética, representa una suerte única, no sólo para Andalucía, sino para Europa y el conjunto del mundo occidental: el Flamenco ha salido, desde

hace tiempo, de su ghetto artístico y no dejará de influir en las estéticas del futuro.

5.4.2-La estética del toque: el Flamenco es un arte joven, en constante progresión; joven en el contexto de la música, joven por su capacidad de fascinación ante otros estilos y su asombrosa facilidad para asimilarlos; así, los mejores guitarristas flamencos no lo son sólo por la brillantez de su técnica o su dominio de los palos tradicionales, sino, porque han sabido y han querido convivir con un sinfín de influencias que les ha hecho más completos para tocar de un modo más añejo (Gallardo Rey 1996).

a)-El aire: La velocidad al servicio del aire, la claridad cristalina de los arpeggios son dos conceptos que fomentan, consciente o inconscientemente los perfiles de la musicalidad. El tener aire o el tocar con aire no es más que la pura y auténtica comprensión del ritmo en toda su magnitud, sin hacer sentir la pulsación métrica. Stravinsky dijo en 1921: "...el ritmo es muy diferente del metro. Para el metro cuatro es siempre cuatro. El ritmo plantea otra cuestión: el nº cuatro es el que resulta de tres y uno o el de dos y dos. Otro carácter de este arte popular es su extrema precisión en los detalles; un cuarto de tono es siempre el mismo cuarto de tono; un ritmo que parece que acaba de caer, pero que no acaba nunca de caer se recupera en el mismo instante en que lo creíamos ya en el suelo.....".

b)-El ritmo no está tampoco encuadrado en los cánones de occidente, ya que los compases no responden a las fórmulas binarias ni a las ternarias, sino que se trata de compases con personalidad propia, son compases compuestos de corte oriental.

c)-El rasgueado: da a la mano una seguridad de movimientos y una potencia vitales para la ejecución; hace trabajar a los dedos de una forma inversa a la que están acostumbrados; y es en la aplicación de ejercicios contrarios o inversos donde se encuentra la claridad y proyección del sonido y la rapidez en la forma de atacar, haciendo que siempre esté la mano relajada. Pero, no es sólo una cuestión de velocidad, lo es también de densidad sonora y energía.

d)-El trémolo: es en el mundo del flamenco donde se encuentra el secreto del trémolo, con la complejidad de sus digitaciones.

e)-Tonalidades: es la guitarra, afinada por cuartas, el instrumento que ofrece posibilidades únicas en la utilización de *scordatturas*, o movimiento de clavijas hasta conseguir un sonido que, pulsado al aire, sea fundamental para la tonalidad; (en el piano se resuelve con la expansión de la tonalidad y modalidades).

Falla descubre un nuevo horizonte armónico con las teorías modales griegas y su pervivencia en el canto popular (Ensayo o aplicación de un método filosófico con cuestiones derivadas de la Acústica de la Música y de la Composición Musical, Louis Lucas), y sobre todo, los fundamentos teóricos que justifican la disonancia,

basada en la tersonancia natural de los sonidos provocada por la natural atracción y repulsión de los mismos. Partiendo del acorde fundamental, Falla consigue un método que le permite liberar la disonancia, al desviarla de su contexto tradicional; así, cualquier sonido de la escala cromática era susceptible de ser trabajado a partir de una nota de la triada, por medio de una sucesión de quintas ascendentes o descendentes. La consecuencia fue la ordenación de su música a través de un ritmo interior fácil de percibir pero difícil de explicar: El Amor Brujo, Canciones Populares Españolas, etc....

5.4.3-Entre oriente y occidente (Penna 1996): Existen diferentes estéticas dentro de la música flamenca, que en origen están interconectadas con estructuras tonales de diversa procedencia, pero que el soporte técnico se ha encargado de aproximar para que no se produzca una ruptura dentro del mundo flamenco. Así, los modos dorio o frigio (soleá) demuestran el carácter oriental de esta raíz; la estética flamenca, en sus componentes de vibración microcromática y el efecto de percusión en la emisión, sugiere una procedencia más cercana a las culturas persa, siria y de paquistán que a las de los países árabes, tomando como base la voz humana, lo cual ha llevado a la invención de instrumentos que imiten a la misma; por otro lado, el efecto de la percusión en la vibración con el bajo diafragma es más próximo al modo persa. Así, el tratamiento estético del *microtonalismo* en la raíz *dórica-frigia* se puede comprobar fácilmente, a través de los fandangos y otros cantes del modo mayor o menor, perfectamente imitables por la guitarra. Pero es imposible que la guitarra imite estructuras de los modos dórico y frigio porque, al igual que el piano tiene división por semitonos, con lo cual le impide imitar la voz en esas fórmulas melódicas donde los cromatismos están presentes. Desde lo oriental (dorio) se ha realizado un trasvase a la estructura occidental (modos mayor y menor), aunque el fandango esté encuadrado en el modo mayor, sus terminaciones finales desembocan en el modo dórico.

Por otro lado, la Música flamenca es de *vocación intimista*, ya que ha consistido en enseñar la interioridad del individuo a los demás para que estos pudieran compartir las inquietudes del ser. Se pretendió enseñar el arte tal como es; los conocimientos musicales fueron enseñados y desarrollados de generación en generación, a través de las familias o amigos, empleando la fórmula oral, y tanto la creación como su soporte técnico se nutrieron de las aportaciones de todos ellos. El ritmo de desarrollo del flamenco ha sido lento y seguro, por eso se ha convertido en un *arte de alto poder sintético* con una base vivencial. Sin embargo, en un momento histórico, el flamenco salió de su medio natural con el deseo de ser enseñado a otros, lo cual significó el contacto de este mundo con los códigos diferentes a los suyos. Así apareció la guitarra de forma decisiva como instrumento que dulcificara la aspereza de la voz, y la música flamenca se bipolarizó en interior y exterior (como proceso comercial al que cada vez se unieron más artistas). Se pasó de unos códigos orientales a unos occidentales, con lo cual los individuos que no han conocido el medio de origen del flamenco, tienen una visión completamente distinta del mismo.

Pero, además de este Arte, en nuestro país aparecen curiosamente tendencias literarias unificadas con las tendencias artísticas Rusas de principios de siglo xx, de las que son pioneros los Poetas de la Generación de 1927, cuyos antecedentes son el movimiento modernista de Rubén Darío y la generación de 1898, con Antonio Machado.

5.5-El expresionismo literario en la España de principios del S.XX y su influencia en la Música:

Al tiempo que se desarrolla el Flamenco, en España se fraguaban novedades relacionadas con la música y la pintura en las corrientes literarias. Este fenómeno se dio primero en la literatura porque se trata de un Arte muy consolidado en el país desde la Edad Media, con lo cual, los medios literarios estaban preparados para una evolución; lo que no ocurría, en esa época, con la Música; por eso, los músicos tuvieron que salir a formarse fuera de España. La literatura estaba marcada por la evolución de la herencia ochocentista, la continuación de la segunda generación realista y modernista, la publicación de las obras de los hombres del 98 y el novecentismo, el triunfo del grupo de autores teatrales encabezado por Benavente, influencia de Machado y Jiménez en poesía, así como la aparición al final de la Guerra de los movimientos de vanguardia y las teorías acerca de la deshumanización del arte, los prosistas del 25 como Gómez de la Serna, y aparición de los poetas del 27 como Salinas, Alberti (y la pintura), Lorca, etc..., que nacieron alrededor de 1900, y a los que reunió la celebración del aniversario de la muerte de Góngora, así como la influencia de J. R. Jiménez; es de destacar la importancia que dan algunos a la canción andaluza. Millán (2002), para enlazar los movimientos literarios que surgen después de estos, dice que las dos grandes invenciones del S.XX han sido *el colage y la acción (el proceso)*, y es posible que el arte del S.XX haya de ser definido como el arte de las ideas, ya que en todo caso es preciso conocer la idea de la que surgió una determinada manifestación artística, siempre al lado de la libertad, uno de los valores de esta época.

Así, las vanguardias de los años 40 son letristas, es decir, consideran que todo el lenguaje está hecho por símbolos, sobre todo en el teatro; en los años 60/70 pueden calificarse de totalitarismos conceptuales; por eso, las artes estaban distanciadas unas de otras. En los 70, el arte que es tratado de un modo peculiar se convierte en género, como la poesía sonora, música de acción, etc..En los 80 está mal visto ser radical, pero se conforma el concepto de *poesía visual* como neovanguardia; y en los 90 los artistas se ubican en el territorio conceptual. Hoy día, la poesía conforma el sonido como una forma de arte, es un tiempo en que el contenido estético es forma estética, por eso, en la poesía se mezcla la voz humana con la acción, la tecnología y la música, práctica que encarna en la figura de Fernando Millán su mayor compenetración, consiguiendo estructuras musicales en sus poemas visuales, lo que les convierte en verdaderas interpretaciones con elementos aleatorios, mesostis, etc...La esencia de su poesía deriva de los poemas fonéticos rusos de principios de siglo xx, y de un profundo estudio de la construcción musical de J. Cage.

Así, como reacción frente al realismo, al naturalismo y al impresionismo, los escritores expresionistas buscaron las técnicas que les permitieran imponer su sensibilidad a la representación del mundo exterior, sin tener por ello que reflejarlo objetivamente. Los temas característicos fueron la crítica generacional a la burguesía decadente, al materialismo, a la aglomeración de masas insensibles en la metrópolis, a la mecanización y a la guerra; y es de destacar que la literatura expresionista encontró su mejor medio en la poesía y el drama, sin desdeñar la narración corta. Al respecto, Alberti se configura como uno de los grandes innovadores del S.XX, haciendo de su vida un canto y de la poesía una obra musical visual.

A continuación, en la figura 38 se representan las características generales de la literatura española de principios de siglo xx:



Figura 38: El Expresionismo literario en España.

Sin embargo, la figura de Alberti merece una especial mención por su originalidad artística y el empleo del Arte como manifestación Global, en el que incluye Pintura, Poesía y Música.

Alberti: fue un singular poeta, que hizo de su poesía un arte global, sinestésico, en un momento en el que España estaba sumergida en la oscuridad de las revoluciones. Así, pintor de poesía, poeta de pintura cuya esencia, en definitiva era la música, abrió camino a los artistas de su tiempo, que vieron en él la luz de su propio arte.

La Fundación Rafael Alberti (2002) expone que su primera vocación fue la pintura, patente ya en sus primeros años cuando en El Puerto de Santa María ya dibujaba los barcos y trasatlánticos que hasta allí llegaban; y de ese mar cercano, confidente, amigo durante tantos años, irá tomando la variedad de azules, y de sus espumas, el blanco de cal que el sol y el viento de Levante fijarán en las azoteas del Puerto de Santa M^a (Mateo, 2001); Al respecto, él decía: "*mi niñez...estuvo llena de espacio, de luz, de aire libre, y eso queda grabado en tu interior para siempre*" (Mateo,1996). Sin embargo, el auténtico descubrimiento de la pintura se produce en 1917 cuando trasladado a Madrid por motivos de trabajo de su padre descubre el Museo del Prado que según Mateo (2001) significará para él además de un bellissimo recuerdo literario, el lugar donde anclará su corazón, ya que desde aquel momento, la vida se le ofrecerá como una inesperada ventana abierta al paisaje, a la línea y al color; además, en esta ciudad realiza su primera exposición

colectiva en 1920 en el Salón Nacional de Otoño, junto a Vázquez Díaz: "mis obras expuestas eran muy diferentes; una, la más natural, influida por Vázquez Díaz, se titulaba Evocación, y otra más rara Nocturno Rítmico de la ciudad; se trataba de un juego de ángulos curvos, verdes claros y rojos, que se superponían y transparentaban en una musical repetición" (Alberti, 1989). Dos años más tarde expone en el Ateneo. Su pintura vanguardista- que a más de un crítico en la actualidad le ha hecho recordar a Kandinsky - no será el camino que el muchacho seguirá, ya que tras la muerte de su padre surgirán los primeros versos en su pluma..." Desde hacía algún tiempo había empezado a interesarme el representar gráficamente las palabras, los versos. Hice un dibujo titulado *Friso Rítmico* de un solo verso. El verso era éste:

para la frente blanca de tu caballo blanco.

En el anexo 4.1 figura su dibujo del Friso Rítmico (1921).

Así, dibujaba las palabras siguiendo los altibajos de la acentuación, dándome por resultado una especie de electrocardiograma interesante. Después comencé a alternar el dibujo con la palabra, ésta con el signo, intentando escribir algunos poemas" (Alberti 1989). Asimismo, se aprecia una línea melódica coloreada en la que se alternan puntos y líneas común segundo plano de ritmo de negra y corcheas expresado por líneas de punto en diagonal que terminan en rombos de color. En su *Friso de las danzarinas* (1920) en el que aparecen siluetas al estilo del arte rupestre, alterna movimientos flexibles y angulosos en dos planos, como se puede observar en el anexo 4.1:

De este modo, sin abandonar del todo su vocación pictórica, su vida va abriéndose a lo que será el centro de su inspiración: la poesía. Ambas vocaciones las reflejará Alberti en la creación de sus *liricografías* (Argentina, 1945), en las que dibuja sus versos mediante la unión del signo y la palabra: "diérame ahora la locura que en aquel tiempo me tenía, para pintar la pintura con el pincel de la poesía" (Alberti, 2000); así, "el canto invade a la pintura, la poesía ensalza al signo" (Alberti 1989). Se trata de un trabajo que viene a demostrar que su padre «nunca pudo desprenderse de la pintura de manera violenta y lo hace a través de la poesía. En Argentina, estas creaciones tuvieron un gran éxito» (Aitana Alberti, 2002). También mezcla en ellas las palabras con la expresión plástica están llenos de significados, sobre todo en lo referente a su expresión, ya que los dibuja en líneas curvas simulando melodías, mezcladas con dibujos que aluden al contenido y expresan el sentido o significado de las palabras o frases.

Por tanto, puede decirse que debajo del poeta late siempre el pintor y viceversa; su poesía es plástica, llena de color, luminosa como su pintura, porque antes de escribirla, tenía que verla dibujada. Y su pintura tiene todo el lirismo de sus versos, el ritmo de sus composiciones métricas. Al respecto, Mateo (2001) mantiene que no es solo un gran poeta que pinte, sino un magnífico pintor que escribe

versos y para quien, según él, los ojos han sido siempre las manos de su poesía; así, su experimentación con los colores, con las formas, que parecían escapársele de entre los dedos, son singular ejemplo de su privilegiada percepción de todo lo que le rodea. En un dibujo que Picasso le hizo, le puso la siguiente dedicatoria: "Del poeta Pablo Picasso al pintor Rafael Alberti". Pero, en 1925 se configuró como un poeta nuevo, se relacionó en París con Dalí, Miró, Neruda, Manuel de Falla y los poetas con los que formó la Generación del 27. Más tarde, su llegada en 1963 a Italia, pondrá todavía más de manifiesto sus raíces italianas -Alberti Merello- con su estancia de quince años en el barrio del Trastevere. Allí, quizás por la barrera del idioma, se expresa mucho mejor con los pinceles, y se relacionará más que con poetas, con pintores y grabadores como Quattrucci, Vedova, Cagli o Mastroiani. Con estos últimos aprenderá distintas formas de grabado, entre ellos el grabado en plomo, muy poco conocido, y que asombró al propio Picasso cuando en una de sus visitas a Mougins, Alberti se los llevó para mostrárselos. Por tanto, la obra pictórica de Rafael Alberti se caracteriza por la luminosidad, por ser un estallido cromático en donde los colores y las formas, con preferencia pasteles, se combinan y difuminan con una sabiduría que contrasta con esos trazos juveniles que asombran al haberlos realizados a tan avanzada edad. Él mismo decía que su influencia pictórica es italiana, china, arábiga (por el detalle) y andaluza (por la luz), (Mateo, 1996).

La última etapa de su pintura se caracteriza, salvo excepciones, por la utilización de la línea única, sobria, de un solo trazo, como una adecuación de la edad a su actividad pictórica. Su inquieta personalidad lo llevará a realizar trabajos con todas las técnicas: témpera, acuarela, punta seca, colages, ... Sus carpetas de serigrafías y litografías serán expuestas en las salas más prestigiosas de Italia. Aitana Alberti declaró a ABC (2002) que «*su padre es un excelentísimo pintor y su obra plástica es uno de los aspectos de su múltiple personalidad creativa*», de tal modo que *la pintura representó numerosos momentos simpáticos labrados a lo largo de los muchos años de amistad de su padre con Pablo Picasso*». Además, «en Alberti, la primera vocación fue la pintura y él luchó por recuperarla» tras abandonarla en la década de los veinte: "Yo nací en la pintura. Mi primera intensa alegre vocación fue ella, entre blancas paredes de cal, playas y olas, y en el Puerto de Santa M^a (Alberti, 1989). Ya en el exilio argentino, «la nostalgia le llevó a escribir un libro, «A la pintura», sobre el que vuelca la necesidad existencial de volver a pintar», recordando el Museo del Prado, desde su destierro argentino, y dedicado a Picasso: "El asombro que me causó el Museo del Prado en mi primera visita lo dejé dicho en el prólogo de mi libro A la Pintura" (Alberti, 1989). En él quedará plasmado no sólo su deslumbramiento hacia la pintura y hacia uno de los museos más bellos del mundo, sino también su minucioso conocimiento de las escuelas pictóricas, las técnicas y procedimientos utilizados, el estilo de cada pintor.

Asimismo, participa en este país en numerosas exposiciones como (1947) en el salón *Arte Bella* de Montevideo, las *Galerías Via U* y en la

Bonino, Galería Galatea, Galería Bonino, en Galería Acquarella (Caracas), y en el Museo Histórico Nacional, de Bogotá. En la Galería Rondanini presenta en Roma, en 1972, en la exposición titulada *La palabra y el signo*, la carpeta *El lirismo del alfabeto*, que consta de veintiséis serigrafías en color y otras tanto en blanco y negro. Al respecto, Mateo (2001) dice que lo escribe a los 70 años, apasionado y atraído con mayor fuerza por los colores, la delicadeza de sus tonalidades, pintando con innovadora maestría la sencillez de las letras, convirtiéndolas en atrevidos arabescos llenos de alegría visual. Así, según lo que sugiera el *sonido de cada letra* en un juego lleno de sinuosidad, de ritmo, se presenta ajeno a cualquier impedimento que no sea su sorprendente imaginación.

Más tarde, su carpeta de serigrafías *Canción de amor*, aparecerá en 1997. En 1985 se presenta en Madrid *Las 4 estaciones*, carpeta compuesta de doce láminas, de las que un poema manuscrito y dos dibujos corresponden a cada estación del año. Aitana Alberti dice al aludir a su padre que: «No tengo que recordarlo, mi padre vive y lo veo todos los días en sus libros, sus dibujos y eso me impide tener que recordar, porque siempre está presente».

A modo de resumen, Rivera (1989) dice que "con Alberti estamos ante una cima irreplicable, por eso, La Real Academia de Bellas Artes de San Fernando le abre sus nobles puertas en momentos de transformación, concededora de su compromiso con nuestro tiempo, la realidad circundante y su responsabilidad histórica. Cuántas palabras, enhebradas, inmortales, han salido de sus labios para enaltecer la pintura. Inventor de azules, que ya traía en los ojos, además de pinares, desde la poderosa Madre Andalucía. Por los años 20 pintaba abstracciones y sonidos de palabras sin sospechar que Kandinsky investigaba casi en las mismas experiencias, creando explosiones de color. Así, poco a poco, por un encadenamiento lógico, la palabra comienza a dominar el signo, dejando atrás, en su Arboleda Perdida el cubismo, el suprematismo y el constructivismo. Rafael, qué necesario nos fuiste en los oscuros tiempos, en que el luminoso milagro de tu obra nos sirvió de lugar de encuentro a los entonces dispersos artistas de mi generación. Y hoy se repite este fenómeno entre los jóvenes que confluyen en ti, porque eres amante de los jóvenes y de la paz y de la vida, lejos de la muerte".

Pintura y Música en Rafael Alberti:

Es de destacar la impresión que le produjo Manuel de Falla, al que conoció en Argentina, y del que decía (según Mateo, 1996): "parecía un frailecito, casi etéreo en su delgadez, con un arrebató genial para componer una Música con atractivo erótico, muy minucioso en su trabajo". Cuando murió, le dedicó *La catedral sumergida*, en su Arboleda Perdida. Además, Mateo (1996) mantiene que Alberti ama la Música por encima de todas las cosas, preferentemente la de Mozart, Bach, Ravel, Falla, aunque sus gustos se extienden mucho más allá. Además, escucha Música casi todo el día y toca la armónica.

Curiosamente, hemos descubierto a través de conversaciones con Mateos Miera (2002), otra perspectiva musical de la obra de Alberti. Así, en su prólogo de *La Historia del Soldado* (con Música que Stravinsky compuso para la ocasión), nos delata que, además, Alberti sentía predilección por los *Lieder* de Schubert, que su madre tocaba al piano, la música de Chopin y muchos otros compositores cultos. Así, escribe varios poemas evocando esto, como "Cuba dentro de un piano" o "Retornos de Chopin a través de unas manos ya idas". Desde mediados de los años 40 y durante una década, nos situamos ante la mayor actividad musical de Alberti; un ejemplo son las *Siete canciones sobre poemas de marinero en Tierra y las cinco composiciones sobre versos de Entre el clavel y la Espada (como La Paloma)*, de Guastavino (1946). Además, dedicado al laudista Aguilar, escribe "Cantata a dos voces para verso y laud con acompañamiento de piano". Con Jacobo Fichter compone el *Salmo de Alegría para el nuevo estado e Israel*; con Julián Bautista compone *Cantar del mío Cid*; en 1950 añade la *Cantata por la paz y la alegría de los pueblos*, en colaboración con Salvador Barcarise. Más tarde los poemas "creemos el hombre nuevo" con música de Manuel Díaz, y "A galopar" con música de Paco Ibáñez. También en estos años, Cristóbal Halffter, Luis de Pablo, Antón García Abril, Carmelo Bernaola y otros, compusieron para su obra poética. En los años 80, *Aire y cantos de España*, nos hace un recorrido por la tradición poético-musical española. También, en 1987 se estrena en Madrid el *Salmo de alegría para el S.XXI*, con música de Antón García Abril, e interpretado por Monserrat Caballé. Queremos destacar que, en 1927, estrena en España *La historia del soldado (traducida del francés, del texto de Ramuz, 1928)*, con música de Stravinsky interpretada por la Orquesta Bética, precisamente en Sevilla, donde él acude para recitar sus poemas. Pero el interés de esta traducción es la síntesis, que en 170 versos encierra la compleja estructura del texto original, y la recrea, según Mateos, con *gráciles aleluyas andaluzas*.

Los elementos musicales que utiliza, basados en el sonido de las letras, son: el ritmo, el lirismo (espíritu de la palabra), el color, la luz, el trazo temático en diversas direcciones, el tempo; y con dichos conceptos realizaba sus ya aludidas *liricografías* (dibujaba sus versos), llevando sin darse cuenta la poesía al plano abstracto de la mente a través de sus símbolos. Santonja (2002) explica que veía las palabras con movimiento y color, pintando de un solo trazo, de tal modo que definía primero las formas y después las rellenaba de color. Asimismo Mateo (2002) habla de la relación de su marido con la música, afirmando que la tuvo siempre presente, siendo para él el Arte Supremo que superaba a todas las demás artes; una vez, cuando un médico le diagnosticó una enfermedad, él la dibujó con notación musical. En sus poemas introducía estructuras musicales que posiblemente le transmitían otros músicos con los que entabló amistad o se relacionaba como Falla, Halffter, Durán, Stravinsky, Ravel, Montsalvaje, G^a Abril...Además de los compositores anteriormente aludidos, mostraba predilección por la música de Bach, Mozart, Fauré, etc.. Con G^a Abril participó en la composición del *Salmo a la Alegría para el S.XXI*. Por otro lado, grabó los *Poemas de Pleamar* con música de Albéniz y Turina principalmente. Se trata pues de un artista que trabajó todas las técnicas pictóricas que

aplica a su obra literaria en un estallido de vida y color con la finalidad última de unificar todas las disciplinas artísticas en un continuo afán de *pintar la pintura con el pincel de la poesía*.

Pero no podemos cerrar este capítulo sin mencionar las neovanguardias que cierran el S.XX y abren el S.XXI, y que nosotros damos a conocer a través de la original poesía sonora de Fernando Millán.

Fernando Millán :

Según Blanca Millán (2002), la calificación de poliédrica que la figura de este poeta ha recibido, hace referencia a su permanencia en el mundo de los *intermedia*, que el propio artista ha bautizado como *territorio conceptual*. Su fidelidad a los planteamientos experimentales le convierten en un autor de trayectoria atípica para los cánones del Arte Contemporáneo, de la poesía y la música. Su actividad en los años 60 y 70, sobre todo como teórico y propulsor de la vanguardia y la experimentación y en el arte y la literatura contemporáneos, le han alcanzado un considerable reconocimiento en algunos círculos, aunque, al mismo tiempo, la falta de conocimiento de sus trabajos ha dado lugar a críticas sobre su falta de producciones prácticas. Este artista, desde los planteamientos experimentales propios de las neovanguardias, ha trabajado todo tipo de superficies, utilizando los medios más diversos y las técnicas más tradicionales junto a las más innovadoras. Ya a comienzos de los 70 había mostrado sus relieves de letras coloreadas, en los que lo plástico se imponía, aunque el lenguaje se negaba a desaparecer. En esta misma exposición colectiva del grupo N. O., mostró sus primeros poemas objeto, de tipo dadaísta, que con los años sería su línea de trabajo más productiva.

Otro terreno productivo de este poeta es el relacionado con la imprenta y las nuevas tecnologías de reproducción, cristalizando en trabajos de los años setenta y final de siglo. En su investigación llega a concebir la tachadura o cancelación, al tiempo técnica y procedimiento formal, consiguiendo una de las aportaciones más decisivas al terreno de la poesía visual, que se conforma en todo el mundo a partir de los años 80 (mucho retraso respecto a la simbiosis pintura-música, que data de principios del S.XX). La constante en su obra plástica, que tiene 35 años, es el empleo de técnicas como óleo, acrílico, grabado..., en los que ha desarrollado motivos presentes en toda la obra. Por todo ello, toda la producción de Millán cae en el terreno de lo logoicónico, relación entre imagen y escritura, entre texto y plástica, lo que se denomina *poesía visual*. De este modo, es considerado a nivel internacional como uno de los padres de esta nueva forma de poesía; todo un mundo de códigos sometidos a formas nuevas o antiguas para expresar significaciones y alumbrar nuevas relaciones; también es un arte próximo al hombre de la calle que le reclama atención activa, participación interesada para existir en todas sus dimensiones, tal como es menester del arte innovador del S.XX.

Al respecto, Millán (2002) entiende que utiliza lo visual porque aporta otro tipo de información al espectador, y reconoce que en sus obras hay latente un contenido sonoro, con elementos interpretables codificados y elementos no interpretables pero llenos de significado extra poético. De Cage escoge la mesostis (palabras formadas por letras de diversos tamaños, color, tipo, etc.); y lo que él denomina *sintaxis visual* es el equivalente a la aleatoriedad musical, porque sus cuadros tienen muchas lecturas, según comiencen por un sitio u otro y según se interpreten sus símbolos. Además, el autor considera que los mensajes artísticos son polisémicos, lo cual quiere decir que la obra siempre está viva, no se agota porque siempre se encuentra en ella un significado nuevo, incluso sobre un mismo espacio o símbolo. Por otro lado, la redundancia (el elemento repetitivo en la música) para él es el equivalente a la abstracción mística. Al respecto, añade que sus cuadros presentan diversas *técnicas*:

- enfrentarse al lienzo preparando la superficie;
- contenido de formas, figuras y experiencias inconscientes, de tal modo que en algunos cuadros ha ido añadiendo elementos con el tiempo y su elaboración le ha llevado varios años;
- la empatización de la obra con el intérprete lleva tiempo porque se trata de pensar con todo el yo para llegar a una sensación de consonancia interna (lo que hacen los místicos).

Un gran mérito de este poeta ha sido el hecho de buscar equivalencias entre elementos literarios y musicales para expresar en sus obras una simbiosis entre ambas artes. Este hecho abre una puerta a la reflexión de cara al nuevo siglo que comienza, y es que seguimos inmersos en el mundo de la sinestesia y el arte como proceso, en una visión de aquel que comenzó hace ahora un siglo.

De su colección de cuadros más significativos musicalmente, nos quedamos con *Tuyo*; es un cuadro pensado para que las letras grandes atraigan antes; en una de sus interpretaciones, el sonido amarillo era más agudo y el azul más grave, pero él mismo dice que no tiene porqué ser así.

En cuanto a las influencias en la educación musical, hay que señalar que estos originales y recientes trabajos han abierto un camino para la Educación y el Arte Contemporáneo del que aún no se conocen las consecuencias. Por eso, se están abriendo unas vías de investigación significativas, de las que señalamos las más importantes con el fin de situarnos en el contexto general de las nuevas tendencias.

1-De la búsqueda sonora a la construcción musical (Angeloni, 2000). Esta autora parte de la base que la música culta, inspirada en gran parte en la música folclórica, ha sufrido una rápida evolución organológica, llegando en el Piano a convertirse en síntesis expresiva de los instrumentos polifónicos, hasta llegar a los nuevos medios de la Música contemporánea. Así, la didáctica se configura como el final de la evolución técnico-artística del instrumento.

La autora, partiendo de los problemas de la adquisición gradual de la técnica filarmónica, adaptada a la instrumental; del uso de un

instrumento tradicional (trabaja con partituras de color y construcción atonal con diversos instrumentos, en los que los códigos son garabatos e impresiones de los niños, planteando únicamente una variación y estructura dinámica de ideas sueltas); así, trabaja la técnica partiendo del efecto visual, contextualizando cada idea musical dentro de una imagen estética.

En su primera fase de exploración realiza una aproximación libre al instrumento, experimentando con la producción sonora; así, el matiz está relacionado con el solfeo, la intensidad sonora, el vibrato y la oscilación; la articulación digital la relaciona con la topografía del teclado, la organización de la línea del sonido, y la simultaneidad del éste. En la segunda fase hace que la producción sonora emerja de la idea musical, elaborando el alumno una pequeña composición en la que la imaginación es protagonista; así, la atención se focaliza en la intención expresiva, el gesto, el material musical utilizado, la coherencia de la tensión expresiva, la dimensión sinestésica del sonido. En la tercera fase, el evento sonoro se transfiere a una partitura.

En cuanto a los resultados, el alumno ha ganado en espontaneidad en la producción musical, y ha adquirido soltura en el proceso de búsqueda sonora y composición posterior.

Para concluir, el alumno ha experimentado el impacto sonoro, la solución técnica, la imitación y conocimiento de la literatura concertística contemporánea. También, la observación de la dinámica del proceso didáctico ha validado el papel central de una didáctica de la expresividad, el gesto y la sonoridad, que estimulan y respetan la motivación y la creatividad del niño.

2-Aspectos culturales e interculturales en la representación y construcción de conocimientos y habilidades en la Educación Musical (González Martí, Navarro y Hernández, 2000).

Esta investigación pretende profundizar en los relatos y representaciones de niños y maestros, referidos a la Música y el juego en la Escuela Primaria. Así, los nuevos interrogantes incluyen variables como lengua, educación, cultura, etnia, etc., y responden a la necesidad de profundizar en el importante potencial cultural incorporado por los niños en la expresión musical.

Por tanto, se pretende profundizar en ciertos aspectos del contexto de la educación musical escolar en Argentina, como *interculturalidad* (convivencia enriquecedora de pueblos indígenas y ciudadanos sin antecedentes étnicos claros), aportando cada alumno su propia historia de microcultura; la construcción del conocimiento e interacción social (prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo); representaciones y valoraciones de la Música en la Escuela Primaria; la educación formal e informal (adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y percepciones de las experiencias cotidianas y de la exposición al entorno).

Los objetivos pretenden desvelar la influencia de aspectos interculturales en el ámbito escolar desde la perspectiva de las representaciones y construcción de conocimientos y habilidades musicales; comprender las múltiples facetas de la alterabilidad donde se conjugan las categorías etnológicas con las psicológicas; comparar

habilidades de entonación y auditivo-discriminativas en niños de diferente región; realizar un inventario de los comportamientos culturales que tengan incidencia en los gustos musicales; indagar sobre el imaginario musical de los niños y los docentes en su relación con sus gustos y preferencias.

Así, tras establecer un proceso metodológico basado en el análisis interpretativo cualitativo, relacionados con la representación y construcción de conocimientos musicales; en la observación participante y no participante, registros, conversaciones y análisis en las prácticas musicales; en el experimental extensivo cuantitativo para valorar la adquisición de destrezas musicales; al final se llega a la conclusión de que no se observan diferencias significativas entre las diversas etnias en los test de Gordon y de Entonación.

Por tanto, basándonos en todo lo expuesto en este capítulo, estamos en condiciones de abordar el estudio de los impulsores del Arte Abstracto hasta llegar a su consolidación como Arte Global, que nosotros introducimos analizando el ambiente donde surgió, en la Rusia de principios del S.XX. Al respecto, citamos una frase de Béjart (2002), incluida en el Programa del Ballet de Victor Ullate: *Que la danza sea la expresión abstracta de dos elementos; un sentimiento profundo de Rusia y una cierta ruptura con la tradición musical, que....El poeta, como el revolucionario, es un pájaro de fuego.*



CAPÍTULO III:
LOS IMPULSORES
DEL ARTE ABSTRACTO

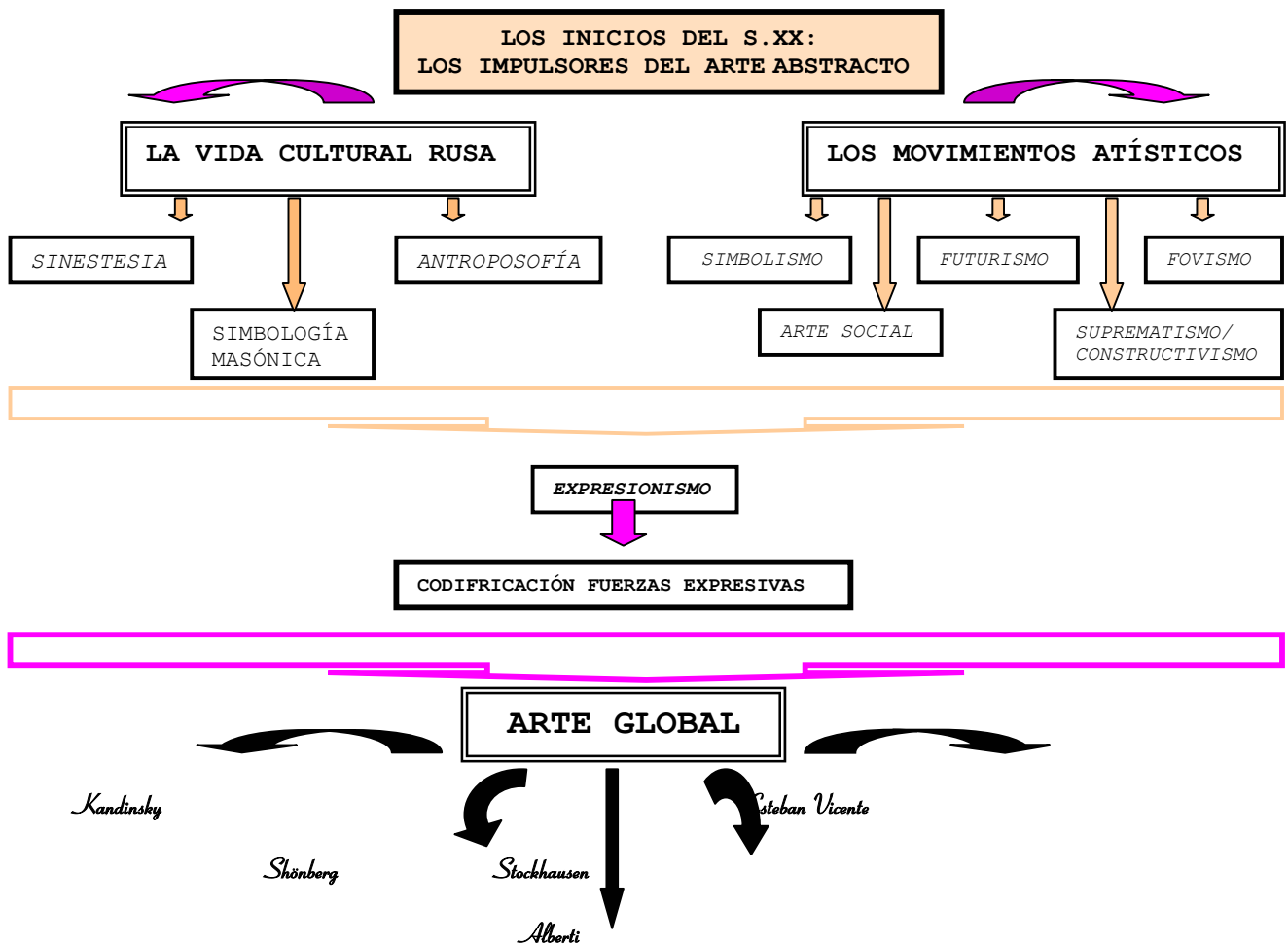


Figura 39: Los impulsores del Arte Abstracto.

1. LOS MOVIMIENTOS CULTURALES EN LA RUSIA DE LA ÉPOCA, UN ESTÍMULO PARA LA ABSTRACCIÓN.

En este capítulo se encuentra el germen de mi trabajo teórico como fundamento de mi didáctica desde el punto de vista del Arte en su conjunto; por eso realizo un estudio detallado de las corrientes filosóficas, artísticas e incluso esotéricas que se desarrollaron desde finales del S.XX hasta la consolidación de la abstracción en los años 20, basada en el fenómeno sinestésico cuya aparición determina la transfiguración del lenguaje artístico y la elaboración del mismo, que se convierte en un proceso de pensamiento, de tal modo que las distintas artes se

interaccionan intercambiando y mezclando sus diversos recursos hasta conseguir una homogeneidad en los *procesos de elaboración e interpretación*, en los que la Música jugó un papel fundamental. Por último, realizo un seguimiento del posterior desarrollo del Expresionismo Abstracto que continúa, como se demuestra en este trabajo, en los albores del S.XXI.

1.1-Los movimientos artísticos:

Por ese motivo, comienzo estudiando los ambientes artísticos europeos desde principios del S.XX; al respecto, Verdi (1913) dice que al entrar en el S.XX, el arte estaba considerado en Rusia como núcleo esencial de la creatividad humana, elemento regenerador de la humanidad entera; en este ambiente, Skrjabin y Kandinsky pretendían encontrar un nuevo orden espiritual, impregnado de misticismo e influido por las ciencias ocultas, lo cual encuadraba dentro de los cánones culturales y artísticos de la época; así, la búsqueda literaria y filosófica coincide con la artística y musical, lo cual conduce a una renovación de la atmósfera cultural. El primer manifiesto literario ruso en este sentido es un artículo de Merezkovskij, publicado en 1893. La causa de la decadencia y las nuevas corrientes de la literatura Rusa contemporánea, que explica cómo el *simbolismo* es una reacción contra la decadencia rusa, y se considera la primera luz en el camino artístico de la época. Sin embargo, Djagilev escribe un artículo llamado "nuestra presunta decadencia", en el que negaba que la nueva época fuese tan marchita; y de 1910 a 1924, aparece también una actividad expositiva en la que se asociaban todos los artistas moscovitas, y en la que participó continuamente Kandinsky; a su vez, Vesny, dirigido por Brjusov era la fuerza francesa del arte figurativo en el campo literario, y colaboraba con René Ghil en la teoría de las correspondencias de Bodelaire, que tuvo un alto eco en Rusia, contribuyendo determinantemente a la evolución del simbolismo y después del futurismo autóctono. Al respecto, Millán (2002) dice que en este contexto aparecen los primeros poemas fonéticos de Klernikov, procedentes de un lenguaje que utilizaban los príncipes rusos para comunicarse entre ellos sin que nadie lo pudiera descifrar, pero este poeta lo aprendió; se trata pues del expresionismo literario que, en su origen, aparece como expresión colectiva de una cultura o ideología.

En 1905 se inicia en San Petersburgo el grupo denominado La Torre, organizado por el poeta Vjaceslav Ivanov, ilustre exponente del mundo artístico y literario de la época, y en Música estaba representado por Rimsky-Korsakov que dominaba la vida musical de la ciudad al final del S.XX, ya que, en su última ópera (La Leyenda del Zar Saltan, de 1900), de inspiración simbolista, colaboraron escenógrafos y pintores del momento; además, en este panorama musical, se imponía poco a poco la personalidad de Stravinsky.

Vital para todo este movimiento fueron *las grandes exposiciones internacionales de pintura de 1909 a 1911 y la de 1910 a 1918*, en las

que expusieron grandes artistas de la época como Ekster, Kandinsky, la Goncarova, Jakulov, Larionov, Lentulov y Tatlin; otra importante iniciativa fue la formación de la "*Unión de la Juventud*" en la que se realizaron publicaciones, y el último número de la revista (1913) fue fundamental para la creatividad artística; en cuanto a la Música de escena, se sabe que Marjusin, combinaba efectos sonoros concretos con disonancias y con ciertos pasajes melódicos.

Pero, el camino iniciado por *Kandinsky* y *Skrjabin* constituye un fenómeno insólito de gran originalidad; y, al respecto, no hay que olvidar la teoría utópico-cosmológica del filósofo Fèdorov, cuyo camino pictórico se consumó en sólo 7 años (1903 al 1909), transmitiendo al mundo artístico un mensaje muy significativo en cuanto a estructura formal; en su "*Sonata*", atravesó las leyes pictóricas para sumergirse en el universo musical, concepción cósmica que impone el hecho de una original técnica figurativa (*Sonata de la Pirámide*), en la que la arquitectura del tercer tiempo está construida sobre la vertical y la diagonal; en su "*Sonata delle Stelle*", anuncia el aspecto formal de las composiciones de Kandinsky. Además, según el poeta Vjaceslav, la pintura de Ciurlionis, desempeña un papel revolucionario, comparable sólo con la Música de Skrijabin. Y, dicho poeta quiso llevar la pintura de Ciurlionis a la Música para romper la excesiva estabilidad de aquella mediante el movimiento temporal Musical. Por tanto, para el poeta Ivanov, la temática de la Sonata de Ciurlionis era el equivalente a un tema musical con modulaciones, en una fusión artística de un nivel superior en el terreno de la intuición y del pensamiento ruso de la época; así, el cromatismo lírico del lenguaje poético de Ivanov atravesaba las más sutiles vibraciones, ya que la unión del color con la poesía expresa los más elevados matices espirituales que son capaces de conmover el alma.

Pero toda la cultura rusa de aquel tiempo estaba impregnada también de lo demoníaco, con una fusión de elementos fantásticos y realistas. Block, autor de "*La memoria de Luzbel*", quiso expresar la tragedia del espíritu humano, el conflicto entre el individuo y el mundo, uno de los problemas cruciales entre los artistas rusos del ochocientos y el novecientos; ya que con ello tendían a la perfección abstracta, a la destrucción de la estructura material, al color, respondiendo todo este entramado a la idea de un arte sintético como reflexión filosófica del significado profundo del universo: la unión del tiempo con el espacio. Al respecto, en 1922, Golejzovskij (1892-1970) (el mayor reformador de la danza soviética), realiza el "*Ballet satánico*" con música de Skrijabin, en el que se manifiesta la poética del constructivismo, el intento de introducir en el teatro un nuevo ideal de belleza, fundamentado en su propia esencia, con mayor flexibilidad y libertad que lo hecho hasta entonces; así, estos artistas, junto a Kandinsky, elaboraron un nuevo lenguaje no verbal y metafórico, por ejemplo, Florenskij (1882-1943), elaboró un diccionario de símbolos, donde quedaba patente el lenguaje plástico del cuerpo humano que se expresa a través de símbolos universales, y por otra parte, el lenguaje que elaboró Kandinsky para las artes plásticas supuso la regulación de la gramática de la obra de arte científica.

El final del S.XX fue para Rusia un momento de gran florecimiento artístico; la búsqueda de la nueva orientación espiritual apasionaba a los filósofos, artistas, poetas, científicos, exponentes del mundo religioso y cultural, de la ciencia esotérica. Al respecto, Kandinsky (1913) tiende a comparar la creación artística con la creación del mundo en las siguientes palabras: "*la diversidad del mundo es tempestuosa, y de esta batalla debe surgir un mundo nuevo, como la obra; la obra nace casi como nace el Cosmos, atravesando la catástrofe, lo caótico, vano instrumento para formar una Sinfonía, la Música de las esferas, y la creación de una obra es igual a la creación del mundo*"; así, el artista es el centro en el que se encuentra de forma definitiva la fuerza espiritual latente en la humanidad.

Es de destacar que la importancia atribuida al fenómeno vibratorio, en particular en lo referido a la Música, es propio de la *escuela del pensamiento esotérico*; según Steiner (2001) la música es profética para la futura evolución, el cuerpo etéreo entra en vibración por medio de la Música, y así la vibración se transmite al ambiente circundante". Sin embargo, la Sociedad Teosófica la fundó Elena Blavatsquiana y Henry Olcott (1875). El término Teosofía designaba un sistema místico-filosófico oriental que planteaba la posibilidad de un conocimiento directo de lo Divino y Eterno; al principio fue sinónimo de verdad eterna, por eso, la Teosofía representa un agente vigoroso de la atmósfera espiritual, como un sonido de liberación, que la misma Blavatsquiana (1921) anuncia para una Humanidad honrada, seria e investigadora que busca la verdad. Cuando Kandinsky se interesa por el ocultismo y la religión, se considera un periodo de elaboración de su propia teoría; así, la concepción místico-filosófica de la oscilación y la vibración del alma se considera el origen místico de la obra de arte. Según Steiner, la música de las esferas debe manifestarse gradualmente al espíritu del iniciado, acompañándose de una extensa sensación visible (luz y color) que forma un nuevo mundo de color, de destellos, de luz: el mundo astral. El iniciado experimenta una nueva realidad que se la abre como vivencia con una intensidad inmensa de colores y luces; más tarde, comienza a desprenderse de aquella para adentrarse en un mundo de sonido, luz y color fluyente; esta luz del mundo astral es resplandeciente, transparente, clara, espiritual; y el hombre tiene ahora la sensación de vivir en la luz, en el color, rodado de sonido. Así, este mundo de consciencia, primero de color, va atravesando el sonido, después atraviesa la puerta de la gran calma, que procede del sonido del mundo superior...Se trata de un mundo resonante en esencia; la gran calma es el comienzo de la resonancia interior. Skrjabin vive esta experiencia sensorial de Steiner, y lo vive en numerosas composiciones, comenzando con su 4ª Sonata en 1904, ese nuevo periodo compositivo. De la utilización de esa imagen sensual y mística del sonido surge la esencia poética de Skrjabin. El propio compositor se ha fraguado una consciencia teórica del ocultismo y el arte musical; que Scott identifica con la música y su influencia secreta en este siglo. La teoría de los iniciados constituía el mundo de *la Gran Logia Blanca*, que tuvo una gran influencia sobre la evolución de la

humanidad, atravesando los subconscientes más sensibles y receptivos, los de los artistas, tratándose de una sorprendente espiritualidad y comunicación con el mundo interior; se prestaba una especial atención a la música y se transcribía la armonía celeste a la armonía terrestre, de tal modo que el artista que poseía esa comunicación telepática, era miembro consciente de la logia. Para poder dar crédito a esta teoría, se sabe que Skrjabin, Kandinsky y numerosos artistas de la época estaban en constante comunicación telepática entre ellos.

Skrjabin y Kandinsky tenían conceptos similares sobre el arte, el compositor estaba muy influido por la imaginación rica y fastuosa del poeta simbolista, Kandinsky trataba de expresar el sonido de tal modo que no se perdiera el elemento concreto y material de la propia búsqueda artística, por tanto, estaban en perfecta sintonía. El interés de Kandinsky por la Música era como el de Skrjabin por la pintura debido a la inmensa importancia que ambos atribuían a la perfección sinestésica del sonido-color. Kandinsky había estudiado Música en su juventud, tocaba el Piano y el Violonchelo y trataba de expresar en sus cuadros el sonido; Skrjabin a pesar de no haber estudiado pintura, le gustaba ilustrar sus composiciones con diagramas y gráficos, por eso, ambos tenían el deseo de ampliar su experiencia artística. Kandinsky se expresaba en términos musicales: composiciones, improvisaciones, fortísimo, nota, largo, fuga, además de expresar términos armónicos (el tono, el equilibrio perdido, dodecafonismo, golpe de tambor, etc..). Se cultivaba así una nueva obra de arte total que contiene en una síntesis armónica todas las formas artísticas personales.

Skrjabin reside casi toda su vida en Rusia, participando activamente en su vida cultural y artística; Kandinsky, sin embargo, vive casi todo el tiempo lejos de su patria, pero siempre participó en las exposiciones de su tierra. La composición de "Prometeo" entre 1908 y 1914, en el tercer periodo compositivo de Skrjabin, cuando ambos forman un dúo artístico, fue extraordinariamente innovadora (codificada y realizada en colores) y considerada como un punto de referencia insustituible para todo el arte contemporáneo. En el anexo 4.1 presentamos una copia de la partitura de color de *Prometeo*.

Precursor del movimiento simbolista, fue el poeta Vladimir Solovév (1853-1900) quien elaboró un lenguaje poético lleno de fantasía e imaginación, alegórico, de inspiración simbolista: la niebla, la estrella, el sonido, el arcano, la lucha, la divinidad, el ignoto, el monte, el anhelo, el peligro, el fuego, el templo; este vocabulario simbólico de Solovév contribuyó a crear el lenguaje poético de Skrjabin, como ocurre en el texto de acompañamiento de la 4ª Sonata, ejemplo significativo de la visión espiritual de este compositor, sensual y místico al tiempo; así, su imaginación poética va paralela a la composición musical; Música y Poesía son dos aspectos de una creación artística única; y Skrjabin fue amigo y colaborador de todos los grandes poetas simbolistas rusos; además, en los últimos años de su vida fue vecino de Brjusov (1873-1924), al que dedicó un soneto cuando volvió del frente en 1915; a su vez, Brjusov escribió una composición poética cuando murió Skrjabin (*en memoria del amigo*

desaparecido). Ambos comparten la misma visión poética "...para contemplar la aparición de una estrella fugaz vale la pena precipitarse en el abismo....; otra cosa es buscar el horror y el dolor...; la imaginación es como la aparición de una estrella fugaz" (es el tema de la 4ª sonata de Skrjabin). Su tercera sonata se apoya en el siguiente pensamiento: "el alma libre e indómita se precipita con pasión en un abismo de sufrimientos y lucha....Las sensaciones son fuente de conocimiento, por ello, se deben experimentar al máximo". Brjusov escribió "Inspiración" en un encuentro mantenido con Skrjabin y Kandinsky.

En el campo de la prosa, Belyj introduce la gran innovación de escribir prosa rítmica titulada "Sinfonía". En 1912, Belyj se encontró con Steiner y contribuyó activamente a la creación de la Antroposofía y la construcción del Goetheanum; y toda esta vivencia artística de Belyj de sinestesia, fusión del sonido y color, antroposofía estuvo siempre presente en el itinerario artístico de Kandinsky.

La teoría del simbolismo de Skrjabin es un particular método de creación artística, un tipo de sinestesia, de fusión de vida, religión y arte, un medio de resolver la complicada contradicción de la realidad, y una forma intensa de vivencia. Los poetas simbolistas tratan de resolver la parodia de la musicalidad del verso; los pintores simbolistas tratan de expresar sus sentimientos de un modo más directo, como en la Música, con ritmo y sonido; la Música busca el simbolismo del sonido, evocando analogías, asociaciones de ideas e imaginación, estados de ánimo, sentimientos y emociones. A través de los pintores simbolistas se buscaba la significación simbólica del color, el misterio, la sugestión, la evasión de la realidad, la omnipresencia del símbolo, todo cuanto pudiera contribuir a captar la esencia profunda de la Música. Redon (citado por Verdi, 1996), pintor simbolista escribe lo siguiente sobre la Música: "Es el arte del sonido, domina el invierno, domina el alma escondida en sí misma. Conquista la juventud y resta fidelidad más tarde a la primera emoción: la Música se renueva como una fuerza de resurrección".

Pero los ejes fundamentales de este entramado los simplificamos en el siguiente cuadro:

- Exposiciones de pintura de 1909 a 1918.
- Unión de la *juventud* (publicaciones).
- Kandinsky (pintor)- Skrjabin (músico)- Ivanov Solonev (poeta) = *sinestesia*
- Auge de lo demoniaco como *antagónico* a lo espiritual - arte sintético- Universo = tiempo + espacio.
- Teosofía- Steiner - Skrjabin (sonido de liberación = verdad eterna; Mundo astral = color).
- Gran Logia Blanca - iniciados- armonía terrestre = armonía celeste, - telepatía.

Así, poco a poco, se fue fraguando la interacción entre los elementos expresivos de las diversas bellas artes, que se centraron en el fenómeno sinestésico considerado como proceso común de elaboración.

1.2- La sinestesia:

El fenómeno de la sinestesia, que irrumpió con fuerza en el arte de principios del S.XX, es digno de especial atención por las repercusiones positivas que ha tenido hasta la actualidad, consiguiendo la interrelación de todos los artistas y señalando una peculiar visión en el camino del Arte Contemporáneo, cuya culminación aún no se ha vislumbrado, ya que bebe de distintas fuentes.

1.2.1-Origen:

A pesar de que hoy en día los medios de comunicación masiva explotan sobre todo dos de las fuerzas sensoriales del cerebro, la vista y el oído, fue Aristóteles quien exploró por primera vez la importancia de nuestros cinco sentidos básicos. Durante la Edad Media se integró el concepto de los cinco sentidos dentro de la filosofía escolástica. Más tarde, las diversas escuelas mecanicistas de psicología del siglo XX limitaron todavía más la imagen de sí mismo del hombre al insistir en que los cinco sentidos se estudiaran por partes; y en este punto, la noción integrativa humana es de suma importancia para las tradiciones del pensamiento budista, taoísta, confucionista e hinduista, debiendo destacarse que desde hace poco tiempo Occidente obtiene una penetración integradora no aristotélica de cómo empezaron a desarrollarse los conocimientos humanos, el mundo y el hombre mismo como un aspecto de la filosofía existencial, de la semántica general y del budismo zen. Así, en Oriente se considera que todos los sentidos están relacionados con la alimentación, de tal modo que la apariencia, la consistencia o el olor influye en el sabor de la comida como el ambiente total de la alimentación también influye en el sabor, emociones, color, temperatura, sonido, etc....

Este complejo de por lo menos treinta y siete fuerzas sensoriales separadas existentes en el cerebro es muy complicado, ya que dichas fuerzas operan continua y sincrónicamente en una serie de preferencias que cambian de modo constante y en las cuales, por un tiempo, un sentido o varios se vuelven determinantes. Pero la máquina sensorial humana es mucho más complicada de lo que esto hace suponer, ya que, la generación de analogías es la forma más poderosa que la creatividad suele adoptar; al respecto, existen muchos ejemplos que demuestran que por trivial que sea la analogía, lo importantes es la interpretación que el arquitecto le quiera dar y la manera de cómo logre sus intenciones. Según Broadbent (2001) la analogía es una manera central de la creatividad y todos los arquitectos que llamamos creativos lo han usado en un momento u otro de su carrera. Así, las analogías en forma sistematizada fueron desarrolladas por Gordon

(citado por Broadbent), formando una técnica fundamentalmente psicoanalítica llamada *Sinéctica* o *Sinestesia*, la cual es un método para el desarrollo de la creatividad, y se apoya en tres supuestos: el proceso de creación es perfectamente analizable, el proceso creador es siempre análogo, independiente del problema que se piensa resolver, los procesos de creación son siempre análogos en los individuos y en los grupos. Así, el método sinéctico se vale de la analogía para desarrollar los problemas creativos. Por otro lado, las analogías se podrían clasificar en:

* *Analogías Visuales*, cuando la comparación se realiza con situaciones, hechos, objetos y artefactos conocidos de la naturaleza, arte, ciencia y tecnología; y cuando se desarrollan soluciones comparando los seres vivos con la forma de resolver el problema, se desarrolla una nueva ciencia llamada *Biónica*.

* *Analogías Personales*, cuando la comparación la hace el diseñador consigo mismo, identificándose con un aspecto, una situación o un comportamiento suyo, considerando que esto puede ayudarle a resolver el problema.

* *Analogías Filosóficas*, donde se intenta penetrar más en la esencia y el significado de las cosas; en esta la analogía no se hace directamente sino sobre la interpretación simbólica que el diseñador tenga.

Si bien se ha dicho, que las analogías toman objetos de la naturaleza palpables, construidos, reales para transformar, construir o crear nuevas formas que no presentan las mismas estructuras y funciones de los mismos; hay que señalar que existen otro tipo de analogías (visuales) que representan exactamente objetos existentes, pero con diferentes funciones, como ejemplo de esto tenemos la tienda de Venturi de Long Island en forma de pato donde venden patos de cerámicas iguales a la formas de la tienda; y a este tipo de analogías las denominamos *antianalogías*.

1.2.2-Sinestesia y sensación:

Por otro lado, las cosas no se parecen por sí mismas sino porque producen en el sujeto sensaciones análogas; de ahí nace la sinestesia [que es una palabra que procede de la psiquiatría]. Se trata de descubrir correspondencias más o menos objetivas entre las cosas y, por tanto, de provocar la fusión en una sola imagen de dos o más percepciones procedentes de ámbitos sensoriales diferentes. Las sinestesias más habituales son las que mezclan colores y sonidos; al respecto, Carter (1998) piensa que este fenómeno se debe a la cercanía topográfica del área visual activa auditiva, de tal modo que cuando estas personas oyen sonidos, las neuronas de la corteza auditiva excitan a sus vecinas, y este retumbar crea el efecto visual. De este fenómeno tenemos ejemplos en un poema de Darío se llama *Sinfonía en gris mayor*, y el poema de Manuel Machado denominado Felipe IV, que también presentan signos sinestésicos:

*Nadie más cortesano ni pulido
que nuestro Rey Felipe, que Dios guarde,
siempre de negro hasta los pies vestido.*

*Es pálida su tez como la tarde,
cansado el oro de su pelo undoso,
y de su ojos, el azul, cobarde.*

*Sobre su augusto pecho generoso,
ni joyeles perturban ni cadenas
el negro terciopelo silencioso.*

*Y, en vez de cetro real, sostiene apenas
con desmayo galán un guante de ante
la blanca mano de azuladas venas.*

[Manuel Machado]

El escritor modernista intuye una armonía cósmica y busca descifrar el misterio del universo mediante las analogías entre las cosas y los fenómenos; por eso, el uso de este procedimiento fue muy intenso en esa época, constituyendo un rasgo de caracterización, de tal modo que la sinestesia constituye un paso a la libertad de asociación que aparece en la literatura de vanguardia.

Por otro lado, *la hipálage*, que se usa mucho actualmente, no es más que una sinestesia en la que se ha producido un desplazamiento, como el producido en el poema de Valle Inclán (1907) titulado "*Bajo la sensación del cloroformo*" cuando habla del amarillo olor.

El *símbolo disémico* trata de evocar un objeto físico para mostrar un estado del alma; así, la descripción de una realidad objetiva en realidad suscita una lectura subjetiva. Al respecto, Antonio Machado escribe "*paisajes del alma*" donde presenta al sol como bola de fuego y a la luna como disco morado.

1.2.3-Sinestesia y música:

Además de los pintores y músicos analizados al final de este trabajo, la música y la sinestesia es un campo explorado por otros artistas en una búsqueda silenciosa de su identidad.

Para Gil (2001), los recursos propios de una aproximación al fenómeno de la sinestesia a través de la pintura serían, a primera vista, los más distantes de los que ha escogido Espejo para iniciar y desarrollar una personal investigación plástica. Así, su trabajo es uno de los más innovadores que se están dando a conocer en la pintura dominicana en los últimos años; su pintura es ese tipo de instrumento perceptual que descubre las grandes analogías y se alza como recurso por medio del cual la imaginación se endereza hacia el conocimiento, al mismo tiempo en que se dirige hacia la creación; es por tanto, un instrumento de crecimiento hacia la percepción de la realidad cognoscitiva y valorativa, encaminada a un acuerdo entre los sentidos y al autoconocimiento. Así, la obra pictórica de Espejo indaga por la relación entre los ritmos musicales y el universo, insistiendo en las modulaciones más íntimas de la materia, configurando formas

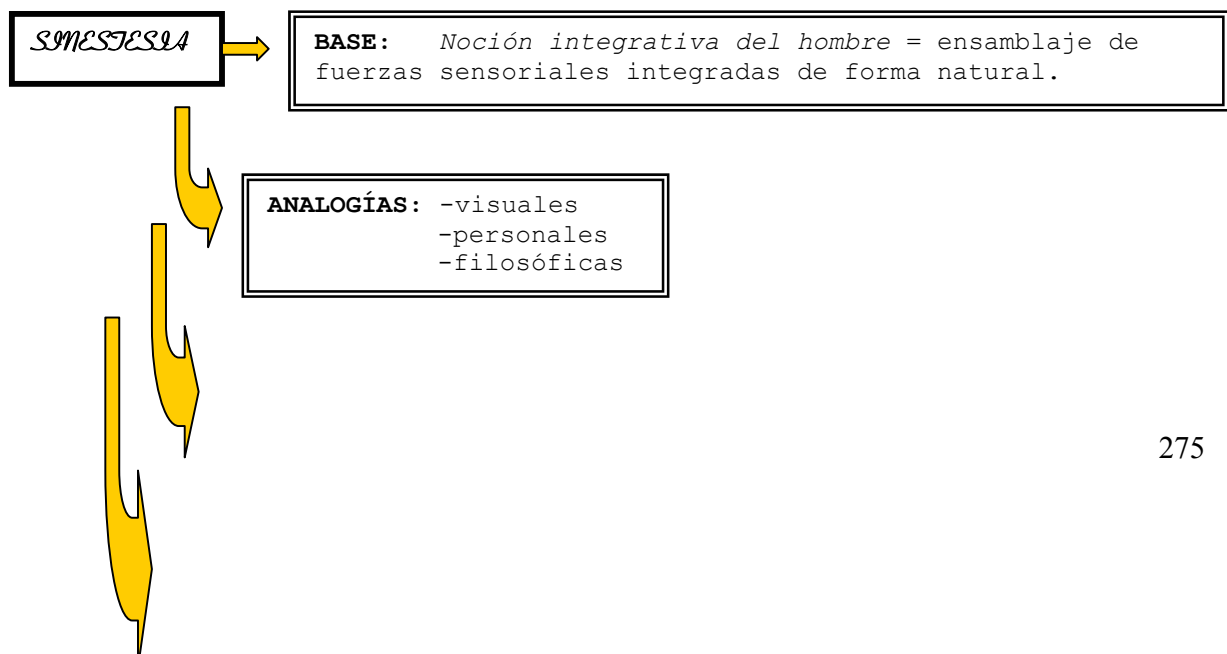
semiabstractas, alusivas a menudo a los ritmos orgánicos, intercalando insinuaciones geométricas, donde lo realmente interesante es el orden mismo del sujeto que éste impone al mundo para poder comprenderlo, lo que S. Juan de la Cruz ha llamado *la soledad sonora*.

De este modo, la estricta atención que presta a la composición, a la simetría sabiamente compensada o a las series decorativas, introduce unos ritmos que recuerdan al contrapunto barroco, mientras que otras veces, los arabescos de un dibujo insinuado más que explícito parece trasponer formas melódicas. Además, un fino sentido de la armonía en el color, que modula ocres o verdes tiernos o enfrenta rojos encendidos y dorados, conjuga la elegancia y la armonía como notación directa del movimiento del alma, más allá del sonido y de la forma plástica, en un estilo enraizado en las vanguardias rusas de principios del S.XX (Kandinsky y Malevic), con una especie de misticismo interior muy profundo, al tiempo que un gran interés en la materia y sus modulaciones, sus recursos técnicos y sus connotaciones tanto semióticas como metafísicas; a todo ello se suma algo de eclecticismo de la postmodernidad y el fin de siglo, dando lugar a una pintura rica en significados, refinada en los aspectos técnicos y formales, e hija de su tiempo en tanto que recoge y resume las búsquedas, los hallazgos, las inquietudes de una centuria, cerniendo con confianza el fin de un ciclo y una mirada de esperanza sobre el porvenir del arte.

Caballero (2000), es otro ejemplo de una artista que busca y encuentra un nuevo motivo de inspiración; como pianista y amante de la música hace de la misma parte esencial de su expresión creadora. La artista actuando como canal de comunicación traduce a trazos, formas y colores las experiencias y emociones evocadas por una melodía, en un proceso llamado sinestesia. En 1991 utilizando este proceso, realiza su pintura titulada "*El Mesías*", inspirada a partir de "*El Aleluya*" de Handel. Para su interpretación, vuelve a utilizar una retícula geométrica de múltiples colores que permiten configurar el rostro e imprimirle gran carácter, expresado particularmente a través de la mirada y transmitir así, la energía del ser que representa. Para la creadora esta pieza marca un momento de madurez en su trayectoria artística, además de constituir un antecedente a un ciclo que desarrollaría más tarde basado en el tema de las vírgenes. A esta pieza capital, le siguieron "*Puerta Cósmica*" inspirada en el canto Bios del Universo (Om Nama Shivaja) de Gurumai Chidvilasaríana y "*Tierra de Gracia*", obra ejecutada en homenaje a los 500 años del descubrimiento de América, la cual comenzó a pintarla en una tarde lluviosa en El Ávila escuchando 1492 de Gino Vangelis. Esta forma de crear le permitió participar con una exposición en el Festival de Música de El Hatillo. Además, este hecho se repetiría posteriormente con exposiciones colectivas tituladas "*Sinestesia*" en donde la artista intervino con pinturas de grandes formatos producto de la interpretación de célebres piezas musicales como "*El Lago de los Cisnes*", "*El Cascanueces*" y muchas otras.

Así, utilizando el proceso de la sinestesia y retornando el interés despertado por el tema religioso a partir de la creación de El Mesías inicia su serie más reciente centrado en el tema de las Vírgenes. La primera fue la *Virgen de Coromoto*, la cual representa como una mujer enigmática y de rasgos mestizos, que se aleja de la representación europea estereotipada; su realización involucró un cambio formal porque sustituyó la antigua estructura geométrica por pequeñas células multicolores, caminos de puntos y colores que traducen diferentes sonidos y notas musicales, los cuales en conjunto enriquecen e imprimen un sello personal a sus obras. El resultado es una imagen inmaterial que emana una profunda paz. Las Vírgenes que le sucederían: *Fátima, Guadalupe, Milagrosa y Esperanza* sobrevivieron por una revelación (según cuenta la artista) cuando comenzó a pintar una virgen sin predeterminar su advocación; en el proceso de ejecución la imagen se materializó a través de la escarcha que se desprendía de la obra, hecho que sucedió varias veces, de ahí que la pintura fuera titulada *Virgen de la Escarcha*. Igualmente sucedió con La Milagrosa, cuya imagen se manifestó en un plástico, hecho que le llevaría a estampar su imagen. *Estas revelaciones, señales y signos han consolidado su convicción de que el artista es un medio, un canal para expresar sensaciones y suscitar experiencias más allá de la imagen visual.* Y en el caso del tema de las Vírgenes, sustentan la creencia de que son imágenes que por encima de representar la santidad, el amor y la necesidades personales expresados en ciclos temáticos y canales creativos muy propios. Pero éstos siempre han estado guiados, por una firme creencia en que lo visual, la pintura, la escultura y la instalación son un medio para EXPRESAR, para transmitir una energía expansiva, positiva brindar una visión optimista de la vida y de las posibilidades del ser, paz, irradiar energías curativas y sanadoras. En general la trayectoria de Caballero ha respondido a inquietudes y por eso, su arte, no es sólo materia sino un sin número de vivencias espirituales; de ahí la riqueza de la artista y la energía que proyectan sus obras.

Por tanto, en la siguiente figura resumimos organizadamente las diversas visiones de la sinestesia que hemos expuesto en este apartado:



SINESTESIA Y SENSACIÓN: -COLOR + SONIDO
-UNA IMAGEN = DIFERENTES PERCEPCIONES.

SINESTESIA Y MÚSICA:
-Proceso = imaginación + conocimiento + creación.

-ritmos musicales y universo = formas semiabstractas

Figura 40: La sinestesia.

Pero, al tiempo, desde otros ámbitos, los grupos culturales y espirituales trabajaban buscando medios de expresión comunes, que la masonería codificó, influida por antiguas religiones y costumbres ancestrales. Así, la codificación facilita la comprensión de conceptos y la abstracción del pensamiento en los seres humanos, por eso, esta manera de aprender es apropiada para la transmisión de dichos conocimientos y adaptable a los fundamentos de las enseñanzas artísticas, entre las que se encuentra la Música.

1.3-La simbología masónica:

Es una constante histórica la presencia activa de los masones en cuantos eventos han significado un paso adelante en el progreso de la humanidad, de tal modo que han trabajado para el desarrollo espiritual y moral de la misma; Lavagnini (2002) considera que su trayectoria se basa en el constructivismo e idealismo, que se configuran como sustancia y esencia de la Orden. Desde este punto de vista, el arte (según Guénom, 1976) es la imitación de la naturaleza en su modo de operar, la naturaleza como causa; así, todo lo que es producido conforme al orden merece considerarse obra de arte, sin establecer distinción entre artista y artesano. Para la Masonería, el trabajo tiene un carácter ritual, existiendo una analogía entre el artesano humano y el divino, de tal modo que el primero imita al segundo, integrándose en la armonía del cosmos; por eso, el trabajo es glorificado cuando constituye una colaboración consciente y efectiva en la realización del plan del gran arquitecto del universo. Al respecto, Aguirre (2001), afirma que la geometría es la aplicación de la medida, la operación de orden por la que se establece la manifestación; así, desde el cuerpo y la extensión, el alma y lo sutil, hasta el espíritu universal y trascendente, todo tiene aquí su lugar, todo su tiempo; y la masonería todavía guarda el sentido iniciático y simbólico de la geometría, de tal modo que para ellos, los pasos en logia siguen siendo pasos rectos: *que nadie entre aquí si no es geómetra* (Platón, época clásica).

1.3.1-La interacción de las artes:

Al comenzar el S.XX, y partiendo de la idea de Kandinsky y otros, se sustituye lo figurativo por lo abstracto, en una búsqueda de símbolos codificados, que partiendo de unas determinadas formas,

se convierten en un código particular para llegar a consolidarse en un determinado arte o forma de hacer arte, que emite un mensaje a los que consiguen descifrarlo; por ejemplo la utilización, entre otros símbolos, de la escuadra y el compás, que representa la razón equilibrada por la moral (o la ciencia y la ética). Así, lo que es cierto en este aspecto para las ciencias lo es también para las artes.

Tan sólo con esto se puede comprender por qué en algunas organizaciones iniciáticas de la Edad Media como los "Fieles de Amor", las siete "artes liberales" se habían puesto en correspondencia con los "cielos", es decir, con estados que se identificaban, precisamente, con los diferentes grados de la iniciación; por esta razón era necesario que las artes, lo mismo que las ciencias, fueran susceptibles de una trasposición que les diera un valor esotérico real; y lo que hace posible esta trasposición es la naturaleza misma de los conocimientos tradicionales que, de cualquier orden que sean, están siempre relacionados en lo esencial, con los principios trascendentes; así, estos conocimientos reciben por ello un significado que puede denominarse simbólico, puesto que está fundamentado en la correspondencia que existe entre los diversos órdenes de la realidad, de aquello que constituye la esencia profunda de todo conocimiento normal y legítimo y que, como tal, es inherente a las ciencias y a las artes desde su origen mismo, continuando cuando éstas hayan sufrido alguna desviación. Y dado que los oficios mismos, en su concepción tradicional, sirven de base a una iniciación, la utilización directa del conocimiento iniciático recibía también el nombre de arte. Cada una de las "bellas artes" debe constituir de alguna forma un lenguaje simbólico adaptado a la expresión de ciertas verdades por medio de formas que son, para unas, de orden visual y, para otras, de orden auditivo o sonoro, y de ahí viene, por consiguiente su división usual en dos grupos, el de las "artes plásticas" y el de las "artes fonéticas".

En cuanto a la música y su base numérica está todavía reconocida por los mismos modernos, de acuerdo con los periodos cíclicos, pues los ritmos musicales estaban íntimamente ligados con el orden humano y social y con el orden cósmico a la vez, e incluso expresaban de cierta manera las relaciones existentes entre uno y otro.

Para las artes plásticas, el ritmo está fijado simultáneamente en lugar de desarrollarse en sucesión como en el caso anterior. Pues bien, en la arquitectura, el ritmo se expresa directamente por medio de las proporciones que existen entre las diversas partes del conjunto y también por medio de las formas geométricas que, en definitiva, desde el punto de vista que consideramos, no son más que la traducción espacial de los números y de sus relaciones. Evidentemente, una vez más, la geometría debe ser considerada desde el punto de vista de la "ley de las correspondencias" que es el fundamento propio de todo simbolismo (Guenon, 1976).

1.3.2-Introducción a la simbólica:

Para la Masonería, los seres de la creación son la manifestación simbólica de una energía invisible que ellos mismos contienen en su interior. Si observamos el mundo que nos rodea, veremos que la creación entera constituye un código simbólico y armónico, y que todas sus partes, en estrecha relación entre sí, nos muestran una realidad oculta, a la cual únicamente podemos llegar si traspasamos la apariencia formal y penetramos su profundo contenido, y es a través de la contemplación de los símbolos de la naturaleza como podemos conocer la realidad sensible; y por medio de ellos, el ser humano llega a conocerse a sí mismo, en su interioridad, pues estos símbolos tienen la virtud de poder conducir al hombre a la región de lo sobrenatural y suprahumano. Por tanto, si son simbólicas todas las manifestaciones de la naturaleza, también lo son todas sus creaciones culturales y todos los medios a través de los cuales nos comunicamos los humanos (Trejos, 2001).

Así, para la Tradición, el mismo hombre, considerado como un microcosmos, es una expresión simbólica del universo macrocósmico; y este ser universal, a su vez, es la manifestación formal de su creador. De este modo podemos decir que la Simbólica es la ciencia que enseña al hombre a investigar en los misterios del cosmos y la naturaleza, expresados también en las creaciones unánimes de la cultura, que emplea el símbolo como vehículo de autoconocimiento.

Pero hay en todo símbolo dos aspectos opuestos y complementarios que también corresponden a dos enfoques de la realidad:

-Lo esotérico es lo interno e invisible, la energía que se oculta en su interior, la idea abstracta que el propio símbolo sintetiza y concreta; se lo ha relacionado también con las fuerzas secretas, misteriosas y milagrosas que los símbolos sagrados contienen, y para poder percibirlo es necesario penetrar y traspasar su apariencia imaginaria, así como conectar con su esencia invisible.

-Lo exotérico, en cambio es su parte exterior, el ropaje formal que toma para manifestarse sensiblemente, su cara brillante y luminosa, variable y notoria; pero ambos aspectos son como las dos caras, oscura y luminosa, de una misma moneda, y, como ocurre con cualquier par de opuestos, es preciso unirlos para que alcancemos su real comprensión.

Podemos decir (siguiendo a González, 2001) que el símbolo es la traducción inteligible de una realidad cosmogónica, y al mismo tiempo esa realidad en sí, al nivel en que ella se expresa. Aquí hay que destacar que el símbolo no es arbitrario, sino que él refleja auténticamente lo que expresa, requisito sin el cual sería imposible cualquier relación o comunicación.

1.3.3-La simbólica de la franc-masonería:

La Masonería, al igual que cualquier otra organización tradicional, ofrece al hombre que lo necesita los elementos necesarios para llevar a cabo su propia regeneración y evolución espiritual. Así, la estructura simbólica y ritual de la Masonería (Ariza, 2001) reconoce numerosas herencias procedentes de las diversas tradiciones que se han ido sucediendo en Occidente durante al menos los últimos dos mil años. Y este hecho, revela en esta Tradición una vitalidad y una capacidad de síntesis y de adaptación

doctrinal que le ha valido el nombre de "arca tradicional de los símbolos". Por tanto, todas esas herencias se han ido integrando con el transcurso del tiempo en el universo simbólico de la Masonería, amoldándose a su propia idiosincrasia particular; y procediendo de una tradición de constructores, no debe resultar extraño que la Masonería cumpla con la función de arca receptora, pues precisamente la construcción o edificación no tiene otra función que la de poner "a cubierto" o "al abrigo" de la intemperie o inclemencia del tiempo; pero, análogamente, cuando la construcción se entiende como algo sagrado, ésta no hace sino proteger, y separar, del mundo profano (las tinieblas exteriores) todo aquello que corresponde al dominio estrictamente espiritual y metafísico.

Siendo, como hemos dicho, una vía iniciática de orígenes artesanales, asentada en los antiguos Gremios de constructores medievales de Catedrales (según Álvarez Rey, 1996), la Masonería ha tenido una especial sensibilidad hacia todas las corrientes tradicionales con las que ha entrado en contacto; así, de entre esas corrientes merecen destacarse, además del Hermetismo, las que proceden del Cristianismo, del Judaísmo y de la antigua tradición greco-romana, y más concretamente del Pitagorismo; sin olvidar a la todavía más antigua tradición egipcia, sobre todo en lo que se refiere a los símbolos cosmogónicos relacionados con la construcción, pues, como es sabido, el antiguo Egipto es en realidad uno de los centros sagrados de donde surgió gran parte del saber que contribuyó a conformar, con su influencia sobre los filósofos griegos, la concepción del mundo propia de la cultura occidental. De todas formas, la herencia egipcia se transmite a la Masonería a través fundamentalmente de la Alquimia hermética y del Pitagorismo.

Así, aquello que se ha dado en llamar la "Unidad Trascendente de las Tradiciones", es bien distinto a una simple "uniformidad"; significa, fundamentalmente, que todas y cada una de ellas procede de una fuente única (la Tradición Primordial), que se manifiesta no en la forma o ropaje que puedan adoptar por circunstancias de tiempo y de lugar, sino precisamente en lo que constituye la "sabiduría perenne" contenida en el núcleo más interno y central de cada tradición. Lo que ocurre con respecto a la Masonería es que ésta no posee un carácter religioso, lo cual ha hecho posible su adaptación a todas las tradiciones, religiosas o no, con las que se ha relacionado a lo largo de la historia.

Por lo demás, la historia es también una simbólica sagrada ligada al devenir cíclico y al destino de los hombres y las civilizaciones. Así, una historia simbólica, debemos situarla, pues, en la Edad Media; allí encontramos a los gremios, o agrupaciones de constructores conocidos como los freemasons o franc-masones, que al estar exentos del impuesto de franquicia podían viajar y desplazarse libremente por todos los países de la cristiandad; y de esa libertad de movimiento les venía dado, en parte, el nombre de "franc-masones", que quiere decir "albañiles, o constructores, libres".

Como consecuencia, el legado de la cosmología greco-romana unida a la espiritualidad cristiana, dio como resultado la creación de la catedral gótica, edificada por los gremios de constructores; porque, una catedral, o un monasterio, es un compendio de sabiduría, ya que, en ella, grabada en la piedra, se plasman todas las ciencias y todas

las artes, así como los diferentes episodios bíblicos que conforman la historia de la tradición judeo-cristiana. Allí aparecen los diversos reinos de la naturaleza, el mineral, el vegetal, el animal y el humano, lo mismo que las jerarquías angélicas que circundan el trono donde mora la deidad. Todo ello convierte la catedral en un libro de imágenes y símbolos herméticos reveladores de la estructura sutil y espiritual del cosmos: esas columnas que se elevan verticalmente hacia otro espacio, uniendo la parte inferior (la tierra) a la superior (el cielo), esos arcos y bóvedas que semejan cristalizaciones de los movimientos circulares generados por los astros, esa luz solar que al penetrar a través del colorido polícromo de los vitrales se transforma en un fuego; todo ello, nos permite reconocer la existencia de un espacio y un tiempo sagrados y significativos; y este conjunto de equilibrios, módulos y formas armoniosas se genera a partir de un punto central, que a su vez es el "trazo" de un eje vertical invisible, pero cuya presencia es omnipresente en todo el templo.

Este punto central no es otro que el "nudo vital" que cohesiona el edificio entero, y donde confluye y se expande, como si de una respiración se tratara, toda la estructura del mismo. Dicho "nudo vital" era bien conocido por los maestros de obra, que veían su reflejo en el *ombliigo*, sede simbólica del "centro vital" del templo-cuerpo humano; pero, esa estructura del cosmos-catedral, imperceptible a los sentidos ordinarios, se percibe no obstante, gracias a la intuición intelectual y a las formas visibles del cielo y la tierra, que están simbolizadas por la bóveda y la base cuadrangular o rectangular, respectivamente. De ahí que la Masonería conciba el cosmos como una obra arquitectónica, y la divinidad, como el Gran Arquitecto del Universo, también llamado Espíritu de la Construcción Universal en otras tradiciones.

Por otro lado, cerca de las catedrales en construcción se encontraban los talleres o logias, en los que se trazaban y diseñaban los planos, se repartían los cargos, se hablaba de los detalles de la obra, y en definitiva se celebraban los ritos y ceremonias de iniciación. Estos talleres eran auténticos centros de enseñanza tradicional donde, además de las técnicas del oficio, se impartían los conocimientos cosmogónicos. Realmente en los talleres masónicos se conjugaban el arte y la ciencia, la práctica y la teoría, siguiendo así el famoso adagio escolástico según el cual la "ciencia sin el arte no es nada".

Además, la libertad de movimiento de que gozaban los masones francos, facilitaría los intercambios de conocimientos con otros gremios artesanales, entre los que destaca el llamado Compañerazgo, que agrupaba diversos oficios (entre ellos los talladores de piedra y escultores), y que, al igual que los masones, tenían sus grados y secretos de iniciación. Asimismo, esos intercambios se dieron con las diversas órdenes monásticas y caballerescas.

1.3.4-Simbólica de las artes liberales:

Asimismo, las artes liberales, como todas las artes y ciencias de origen tradicional han servido de vehículo de expresión y de

enseñanza para verdades de un orden superior al de su propia literalidad.

Según la tradición, las siete artes pueden reunirse en dos: la *Astrología*, ciencia de los ciclos y los ritmos, y la *Alquimia* ciencia de las transmutaciones, y que ambas, reunidas, expresan la *cosmogonía*.

La *Astrología* describe la forma cósmica, su arquitectura ideal y su devenir formal y lleva implícita la idea de jerarquía y de orden armónico; se trataría en realidad de los *grados de la Existencia Universal*, simbolizados naturalmente por las esferas planetarias a las que se ve como orbitando en torno a un centro que podría identificarse con el "motor inmóvil" de Aristóteles y que aparece como centro del cosmos y como su solución; por tanto, en el cielo astronómico sería simbolizado por la estrella Polar, único punto que permanece inmóvil mientras la bóveda entera gira a su alrededor y en otro plano por el sol, que da la luz y el calor a la tierra. El cielo, así como la tierra, es el gran espejo donde el hombre contempla la expresión simbólica de sus mundos internos.

La teoría (de *theorein* = contemplar) de los *ciclos* está desarrollada sobre todo en la tradición hindú, que recoge ciclos tan extensos o tan pequeños, con respecto al hombre, que exceden cualquier esfuerzo imaginativo y devolviéndonos al presente proporciona también la idea de un ciclo prototípico o arquetípico, un ciclo simbólico que ya no puede entenderse en forma sucesiva. La antigüedad clásica también conocía algo semejante puesto que hay referencias de las cuatro edades de la humanidad como edad de oro, de plata, de bronce y de hierro. A ésta última y a un estado avanzado de ella correspondería el estado contemporáneo, caracterizado por una pérdida u ocultamiento de la tradición.

La posibilidad de este viaje de lo periférico y siempre cambiante a lo central e inmutable tiene que ver con la ciencia de las transmutaciones, la *Alquimia*; se trata de la transmutación (más allá de la mutación o cambio) integral del hombre que pretende el conocimiento, o que pretende ser, entendiendo esto como el logro de la identidad original. Se trataría de una regeneración de su psique, entrenada por la cultura en que ha nacido para una visión profana de sí mismo y del mundo, según unos patrones que en general están invertidos con respecto a la verdadera naturaleza de ambos.

La *geometría* signa todo lo que ya es extenso; ella expresa a su manera, simbolizándolas, las relaciones de los seres entre sí y con su Principio. Plasma entonces en sus modelos simbólicos una economía espiritual que en su origen constituye la posibilidad misma del cosmos, y en lo referente a la idea de proporción, *la música expresa, mediante la escala, la noción de jerarquía implicando una distinción o discriminación que permite que se manifiesten la armonía y las correspondencias que vehiculan y ordenan la posibilidad de la unión*. Pero esto no es exclusivo de lo sonoro, y lo visual lo expresa tanto en las relaciones de sus elementos fundamentales (punto, línea, plano, volumen) como en las relaciones ideales entre las distintas figuras geométricas. Una arquitectura armónica, como la del templo o la del jardín, o la de un mandala plano, genera también la audición de otras voces que son evocadas por ese diseño al entrar en ese

espacio o al contemplarlo, así como la música describe otro espacio al que nos traslada haciéndonos participar de su cualidad propia.

De la Retórica se dice que su esencia procede siempre de una visión de la belleza, a la que ella manifiesta en el discurso mediante la armonía del todo. Se trataría de una poética viva, sin el agregado de ninguna estética al uso, fecundada por la caridad, o por la gratuidad de lo que es por sí mismo y en la que nada sobra pues viene del Espíritu; esta Retórica es la de la poesía sagrada ritmada según los números y la arquitectura del Universo y es la de las Artes en general, en tanto que son vehículos de lo sagrado.

Podemos entender entonces cómo el significado de las artes, para el hombre tradicional, o para las sociedades tradicionales, se centraba en la propia expresión de una realidad metafísica secreta, acorde con su propia vocación, que no fue otra cosa que su identidad en un mundo y por lo tanto su destino en él (Río, 2001).

1.3.5-Simbólica y metafísica:

En base a esto, hablando en términos platónicos, la metafísica tiene por objeto el mundo de las ideas; y frente a esto se coloca el ámbito de lo material y sensible. Representa lo inteligible, espiritual, lo que no cambia, lo idéntico a sí mismo, lo que verdaderamente es: todo ello es el ámbito de la metafísica; por el contrario, en el otro extremo se encuentra lo material, lo sensible, lo que pasa y cambia, lo mundano. Esta división instauraba en la realidad un dualismo por el que se establecía una separación radical entre aquel mundo inteligible e inmutable y nuestro mundo perecedero (Antón, 2001).

En efecto, el ámbito de lo simbólico es la región del Ser que sirve de mediación, de religación y de puente entre lo de arriba y lo de abajo, es lo que permite que lo inteligible acceda hasta lo material y sensible, y a la inversa, que lo material y sensible participe de lo inteligible; y en el caso del hombre, lo simbólico es su ámbito específico, pues él mismo, el hombre, es lo simbólico por excelencia, ya que no es ni pura espiritualidad ni pura sensibilidad. Por tanto, entre el ámbito de lo simbólico y el alma que lo vive existe una correlación, de tal manera que hay una metafísica también específica: la metafísica de lo simbólico que es asimismo la metafísica del alma.

1.3.6-Símbolo y visión:

Pero, los símbolos sirven para comprender la realidad del alma; según Wiechers (1980) es preciso conocer que los tiempos que nos toca vivir marcan, según el sistema cosmológico hindú, un límite o punto de retorno, y el retorno se inicia cuando un ciclo ha llegado al límite de sus posibilidades; por ello, es importante preguntarnos qué es un límite, cómo es que el símbolo constituye un límite, y cuál es su función en este retorno hacia el Origen. Hablar de límite, supone ya hablar de polaridad, porque el límite es un lindero que separa, al mismo tiempo que une dos cosas, reinos o realidades: una revelando la identidad de los dos lados del lindero, separa al diferenciar las

partes de un mismo Todo, es la marca que revela y cualifica lo siempre idéntico a sí mismo, sin sacarlo de su infinitud.

La puesta en movimiento de la idea potencial que yace en el corazón del símbolo, describe trayectorias que al ser contempladas por el hombre, son vistas como configuraciones geométricas o mandalas; éstos son diseños construidos alrededor de un centro del que irradian dos o más ejes en los que se teje el desarrollo de una idea; son símbolos del ordenamiento de la creación por lo que su contemplación integra la mente, permitiéndole acceder al arquetipo que ellos expresan. Y funcionando en el nivel arquetípico, tanto la geometría como el número describen energías de la entretejida y eterna danza del cosmos.

Así, todos los sistemas cosmológicos tienen como base la expresión mediante configuraciones simbólicas auditivas, visuales y gestuales que son mapas para retomar al Sonido, la Luz y el Gesto primordiales; a la Palabra de la que toda la creación no es sino un desdoblamiento con un orden y una jerarquía en la que el dinamismo encuentra en diferentes estadios equilibrio, reposo y reintegración.

El lenguaje simbólico guía las facultades humanas desde la percepción a la visión, desde la facultad de relacionar, pasando por la capacidad de ver equivalencias, hasta llegar al pensamiento analógico; la analogía se basa en la armonía de una misma vibración resonando en dos o más niveles, y como es un vínculo que se da a sí mismo al tiempo que a los términos que une, realiza la unión más completa. Armonizarse con ambos, con el movimiento y con el reposo, es entrar en la corriente común del cielo y la tierra. La experiencia contemplativa se integra entonces en la conciencia unificada del que medita; el que comprende ambos procesos se mueve en la absoluta realidad y la reflexión inmediata le llena del espíritu creativo.

Por tanto, esa visión interna es el mayor poder creativo, es en sí misma la creación artística por excelencia; y el creador se identifica con la luz interior de los seres y las cosas cuando sus modelos son los de la naturaleza, y con las ideas o arquetipos cuando ha contemplado en su interioridad un modelo ideal. Así, crea un objeto que será a su vez un soporte para la contemplación del espectador, que conectándose con la luz interior que la obra proyecta, recorre un camino dentro de sí hasta llegar a comprender el arquetipo que el artista contempló.

Pero, todo este entramado simbólico que, en apariencia, es tan complejo, puede sintetizarse en el siguiente esquema:

*Origen e
Interacción
De las artes*

EDAD MEDIA: oficios = iniciación

7 artes liberales = 7 grados o estados.

Bellas artes = lenguaje simbólico = verdades visuales/
auditivas

Ritmos musicales = orden cósmico = proporción y
geometría en arquitectura.

Simbólica = ciencia que enseña al hombre a
investigar en los misterios del cosmos.

Concepto
simbólica
Simbólica

Proceso de los sentidos =
concreto/ abstracto/ metafísico =
promotor de la conciencia =
profundidad del ser.

Hermético
alquímica

Círculo = tiempo
Cuadrado = espacio

Ciudad = reflejo de lo celeste
↓
Organización
↓
Tipo de conocimiento

1- símbolos derivados del hábeas
herméticum del rey Toth.

2- símbolos de alquimistas de la Edad
Media y el Renacimiento.

Nº 3 = trascendencia dualidad cielo /
tierra.
-negro(gran obra + blanco(purificación

Luz = oro

Simbólica de
Las artes
Liberales
(expresión de
realidad
metafísica
secreta).

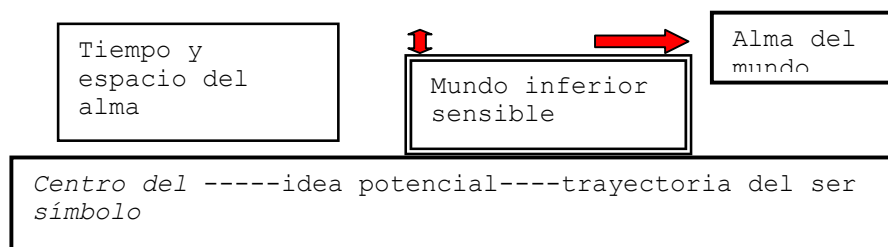
ARTES:

Astrología	}	-jerarquía y orden armónico
+		-cielo + tierra(espejo de lo simbólico Del mundo interno del hombre). -ciencia de ciclos y ritmos.
Alquimia	}	-viaje de lo periférico a lo central -identidad original del hombre que preten de el conocimiento.
=		-ciencia de las transmutaciones.
Cosmología	}	-transmutación del artista(energías Personales + concepción simbólica)= Realidad interior del hombre. -símbolos = conocimiento identificado con el ser.

simbólico

Mundo superior
inteligible

*Simbólica y
Metafísica*



*Símbolo y
visión*

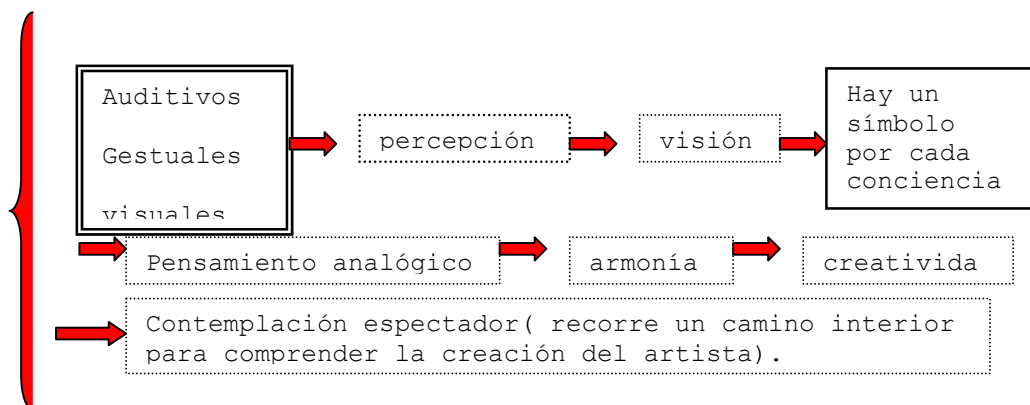


Figura 41: La simbología masónica

Y todo este movimiento espiritual fue moldeando otros senderos filosóficos que han sido la base fundamental del Arte del S.XX, y que a continuación explicamos.

1.4-La antroposofía:

Blavatsquiana (1921) explica que en la antigüedad la ciencia fue iniciática, imposible de comprender sin las claves de la simbología, el gran sistema arcaico conocido desde la prehistoria como la Ciencia Sagrada o Sabiduría que se haya oculto tras el simbolismo religioso de todos los pueblos; por eso, no se puede pasar de la ignorancia a una iniciación superior sin conocer las claves dadas por los Maestros (Grandes Almas). Steiner pretende transmitir un método de ejercitación personal que, sin renunciar a la conciencia lúdica individual, permitiera a cualquier ser humano, independientemente de creencias, sexo o condición, acceder a la vivencia de que hay algo más tras el mundo físico; y el núcleo de esta creencia sigue encontrándose en el Gotheanum (Escuela Libre Superior de la Ciencia Espiritual), edificio enclavado en una aldea Suiza del cantón de Basilea. Este pensador, desarrolló la Eurytmia (arte del movimiento que interpreta las leyes internas del lenguaje y de la música), la arquitectura orgánica y la pedagogía Waldorf, basada en la teoría del conocimiento; así, las complejas y variadas transformaciones del mundo se nos presentan como metamorfosis de fuerza fundamentales a fin de comprender estas en sus procesos creadores y vivientes, para lo que se requiere una poder intuitivo; se trata de conocer las fuerzas ocultas de la naturaleza que, sin esta percepción estética permanecerían ignoradas. Por tanto, la Antroposofía sería la aplicación de este sistema de percepción intuitiva a todos los campos

de la vida, tanto física como psíquica e intelectual (Rosenbaum, 1990).

Asimismo, la antroposofía es un sendero de conocimiento que pretende conducir de lo espiritual en el hombre a lo espiritual en el universo (páginas web antroposofía, 2001). Surge en el ser humano como necesidad del sentimiento y del corazón, y encuentra su justificación cuando consigue que se pueda satisfacer esa necesidad; por tanto, sólo puede reconocer la Antroposofía el que encuentre en ella aquello que busca a partir del sentimiento; de este modo, sólo pueden ser antropósofos quienes sienten determinadas cuestiones sobre la esencia del hombre y del mundo como una necesidad tan vital como la que se siente cuando tenemos hambre y sed.

Según él, el hombre llega hasta los límites de la percepción sensorial, y puede reconocer que en el camino que le ha llevado hasta allí han nacido en él las fuerzas del alma, que le permiten vivir anímicamente en el elemento que no se halla afectado por la percepción sensorial. Así, quien se acostumbra a ser sincero consigo mismo, se abre las puertas a la visión superior. El desarrollo oculto requiere muy especialmente la educación de lo relativo al deseo; no se trata de que el discípulo se convierta en hombre sin deseos, pues todo lo que hemos de alcanzar, también hemos de deseárselo, y el deseo siempre quedará satisfecho cuando se apoye en una bien definida fuerza, que se origina en el verdadero conocimiento; el sabio ante todo aprende a conocer las leyes del mundo, y luego sus deseos se transforman en fuerzas que llevan en sí mismas su realización. El don de la clarividencia no puede manifestarse antes de que hayan quedado dominadas todas las propensiones que puedan impedir el desarrollo de las facultades latentes; y es cierto que los primeros síntomas de la visión (o de la audición) espiritual comienzan a manifestarse antes de llegar ese momento, pero son sólo brotes endebles, sujetos a toda clase de errores, y pueden fácilmente desvanecerse si no se sigue cuidándolos con la debida atención. Por otro lado, la aspereza ahuyenta las formas anímicas en torno tuyo que han de abrir el ojo de tu alma; la apacibilidad remueve los obstáculos y abre tus órganos superiores. A la par con la apacibilidad, se desarrollará entonces otro rasgo anímico: *la tranquila atención hacia todas las sutilezas de la vida anímica* en torno, mientras se mantengan calladas las emociones del alma propia. Cuando el hombre haya alcanzado esto, las emociones anímicas en torno suyo influirán en él de tal manera que el alma propia crece y, al crecer, se estructura. *La apacibilidad y el saber callar, acompañados de verdadera paciencia, abren el alma al mundo anímico y el espíritu al mundo espiritual*. "Permanece en la quietud y en el recogimiento; cierra los sentidos contra lo que éstos te habían transmitido antes de tu discipulado; acalla a todos los pensamientos que, según tus hábitos anteriores, solían fluctuar en tu ser; vuélvete interiormente tranquilo y callado, y espera con paciencia; entonces los mundos superiores comenzarán a formar tus ojos anímicos y tus oídos espirituales; pero no esperes poder ver ni oír inmediatamente en los mundos del alma y del espíritu, pues lo que haces, simplemente contribuye al desarrollo de tus sentidos superiores; y no serás capaz de ver con tu alma y de oír con tu espíritu, hasta en tanto poseas esos sentidos. Después de permanecer en quietud y recogimiento durante un breve tiempo, vuelve a tus

tareas habituales, no sin antes compenetrarte del siguiente pensamiento: alcanzaré lo que he de alcanzar, cuando esté maduro para ello; y evitaré estrictamente atraer hacia mi, por arbitrariedad, algo de la esfera de las potencias superiores" (Steiner, 2001).

1.4.1-El impulso fundamental de la ciencia:

Puede afirmarse, por tanto, que la historia de la vida espiritual es la búsqueda continua de la unidad entre nosotros y el mundo, por esa razón se piensa que tanto la religión, como el arte y la ciencia persiguen este fin. El creyente busca en la revelación que Dios le concede la solución a los enigmas del mundo que surgen en su yo, el cual no se contenta con el mundo de las meras apariencias. El artista trata de expresar a través de sus materiales las ideas de su yo, con el fin de conciliar lo que vive en su ser interior con el mundo exterior. Así, el pensador investiga las leyes humanas de los fenómenos, se esfuerza por penetrar con el pensar en lo que descubre por la observación; sólo cuando hemos integrado el contenido del mundo al contenido de nuestros pensamientos, sólo entonces, restablecemos la unión de la que nosotros mismos nos hemos apartado. Más adelante veremos que esta meta solamente se conseguirá cuando la misión del investigador científico se conciba mucho más profundamente de lo que se hace a menudo. Así, por el hecho de que, al dirigir el hombre la atención del conocimiento hacia el Yo, lo primero que percibe es el actuar de este Yo en la configuración mental del mundo de las ideas.

Pero, frente a todos estos puntos de vista hay que hacer notar que el contraste fundamental y primordial se nos presenta en primer lugar en nuestra conciencia, ya que somos nosotros mismos quienes nos desligamos del suelo, madre de la Naturaleza, y nos colocamos como Yo frente al mundo. Y si bien es verdad que nos hemos alejado del contacto con la Naturaleza, también es cierto que sentimos, porque estamos en ella y pertenecemos a ella, y hemos de encontrar el camino que nos conduce de nuevo a ella; así, una sencilla reflexión puede indicarnos ese camino, ya que podemos encontrar la naturaleza fuera de nosotros si primero la conocemos en nuestro propio interior, lo cual constituirá una guía personal. Al respecto, Rudolf Steiner pretendía el despertar de una verdadera cultura inspirada y dominada por un ideal de humanidad (Web Editorial Antroposofía. Ciudadfutura.com).

1.4.2-El mundo como percepción:

Pero, los conceptos y las ideas surgen por el pensar; así, cuanto más se amplía nuestra experiencia, tanto mayor se hace la suma de nuestros conceptos; los conceptos, sin embargo, no se encuentran aislados, se combinan para formar un todo ordenado.

Ahora corresponde pasar del pensar al ser pensante; por tanto, el hombre, por el hecho de dirigir su pensar hacia la observación, tiene conciencia de los objetos, y al dirigir su pensar sobre sí mismo, tiene autoconciencia, porque la conciencia humana

tiene necesariamente que ser a la vez autoconciencia o conciencia pensante.

Así, cada ampliación del círculo de mis percepciones me obliga a rectificar mi concepto del mundo, y esto lo demuestra la vida diaria lo mismo que la evolución espiritual de la humanidad. Por tanto, las imágenes de mi percepción son en primer lugar subjetivas, y el reconocimiento del carácter subjetivo de nuestras percepciones puede fácilmente inducirnos a dudar de la existencia de una base objetiva en ellas. Según esta tesis, no queda nada de lo percibido, si se prescinde del acto de percepción; no existe ningún color si no se mira, ningún sonido, si no se oye. De igual manera, tampoco existen ni expansión, ni forma, ni movimiento, fuera del acto de percepción. Además, a esta percepción puede sumarse la de mí mismo; entonces, soy consciente no solamente de ese objeto, sino también de mi persona, que se halla frente a aquel y lo observa.

Hemos hecho, por tanto, un *círculo completo*: nos hemos hecho conscientes de un cuerpo de color, después surge la operación mental; por lo tanto, no se puede atribuir el color al cuerpo; voy en su busca, lo busco en el ojo, en vano; en el nervio, en vano; en el cerebro, también inútilmente; en el alma, y aquí lo encuentro, pero no unido al cuerpo, porque al cuerpo de color lo vuelvo a encontrar sólo allí de donde he partido; *el círculo se cierra* (Steiner, 2001).

1.4.3-El actuar humano consciente:

De este modo se advierte que sólo porque el hombre es consciente de su acción, se considera a sí mismo como el causante libre de ella, pero no se da cuenta de que le incita un motivo, al cual se ve obligado a obedecer.

Eduard von Hartmann (citado por Wiecher, 1980), en su *Fenomenología de la conciencia*, afirma que la voluntad humana depende de dos factores principales: de los motivos y del carácter. Así, si consideramos a todos los hombres como iguales, o bien sus diferencias como insignificantes, parecerá que su voluntad viene determinada desde afuera, es decir, por las circunstancias que se les presentan; sin embargo, si se considera que hay personas que sólo hacen motivo de su actuar una idea o una representación, cuando dicha idea despierta en su interior un deseo de acuerdo con su carácter, entonces el hombre parece determinado desde dentro, y no desde fuera. De este modo, el hombre se cree libre, independiente de motivos exteriores porque, tiene primero que convertir en motivo, de acuerdo con su carácter, la idea que se le impone desde fuera.

Si existe diferencia entre un motivo consciente de mi actuar y un impulso inconsciente, es indudable que aquel conducirá una acción que deberá juzgarse de modo distinto que aquella que se debe a un impulso ciego. Así, en primer lugar hay que preguntar en qué consiste esa diferencia, y sólo del resultado dependerá cómo debemos plantear la cuestión de la libertad. Por tanto, se dice que el hombre es libre cuando puede determinar su vida y su actuar, según sus fines y decisiones; pero, lo que importa no es si puedo

ejecutar una decisión que he tomado, sino cómo esa decisión se forma en mí, porque lo que distingue al hombre de todos los demás seres orgánicos, reside en su pensar racional (Web antroposofía, Editorial ciudadfutura.com).

1.4.4-El camino del conocimiento.

Al respecto, hemos establecido que los elementos para explicar la realidad han de tomarse de estas dos esferas: la percepción y el pensar; por tanto, no puede haber límites del conocimiento, porque la cognición no es una cuestión que concierne al mundo en general, sino un asunto que el hombre tiene que resolver consigo mismo. Los objetos no exigen ninguna explicación, existen y actúan recíprocamente de acuerdo a las leyes que el pensar puede descubrir. De este modo, las condiciones previas para que se produzca el acto de conocer se dan a través del Yo y para el Yo; este es quien se plantea las preguntas sobre el conocimiento, y lo hace, precisamente, mediante el elemento en sí mismo absolutamente claro y transparente del pensar.

Así, la inducción es la base metódica del realismo metafísico moderno; por eso, una ampliación de la imagen perceptual puede ser un estímulo para dicha profundización; sin embargo, este ahondamiento en lo más profundo para alcanzar la realidad, no debería confundirse nunca con la imagen perceptual más o menos amplia que se presenta y en la que siempre se halla solamente una mitad de la realidad, como lo condiciona la organización del sujeto cognoscitivo; aquí se considera como percepción todo lo que se le presenta al hombre a través de los sentidos y espiritualmente, antes de ser aprehendido por la elaboración activa del concepto, porque, para tener percepciones de índole anímica o espiritual no son necesarios los sentidos considerados ordinarios (Du Bois Reymond, 1818-1896).

1.4.5-La comprensión del mundo:

Así, para comprender el mundo es importante crear una imagen del mismo; y la imagen que el pensador concibe de los fenómenos del mundo, no se toma como algo que pertenece a las cosas, sino como algo existente solamente en el intelecto del hombre; el mundo está completo sin esta imagen, el mundo está totalmente terminado con todas sus sustancias y fuerzas; y de este mundo ya completo se forma el hombre una imagen; pero la imagen que se me presenta en un instante determinado es sólo un estado momentáneo de un objeto que se halla en una continua transformación.

Podemos decir que la totalidad de nuestra naturaleza funciona de tal manera que para cada cosa de la realidad los elementos correspondientes le llegan de dos puntos: del percibir y del pensar.

Por eso, quien desee formarse un concepto de la relación del hombre con el mundo, debe ser consciente de que él mismo establece al menos una parte de esta relación, por el hecho de que se hace representaciones de las cosas y de los sucesos del mundo. Debido a esto, aparta su vista de lo que existe fuera en el mundo, y la dirige hacia su mundo interior, a su vida de representaciones.

Del reconocimiento de este hecho, hay sólo un paso para llegar a la opinión, de tal modo que sólo vivencia sus representaciones, y conoce el mundo exterior en cuanto que existe como representación en él. Así, con esta opinión se abandona el punto de vista ingenuo que el hombre adopta en cuanto a su relación con el mundo antes de toda reflexión, porque, desde ese punto de vista, él piensa que lo que tiene ante sí son cosas reales. Pero, la reflexión sobre sí mismo, le aparta de esta visión, ya que no le permite al hombre mirar la realidad, tal como hace la conciencia ingenua, sino que sólo le permite dirigir la mirada hacia sus representaciones, y éstas se interponen entre el propio Yo y un mundo objetivo (Steiner, 2001).

1.4.6-La idea de libertad:

Pero para crearse un mundo propio expresado en la realidad consciente, es necesaria una libertad. En todo acto volitivo se ha de considerar el motivo y el impulso: El motivo es un factor conceptual o imaginativo, el impulso es el factor de la voluntad, directamente condicionado por la organización humana; por tanto, el factor conceptual, o *motivo*, es la causa determinante momentánea de la voluntad, y el *impulso* es la causa determinante permanente del individuo. Así, motivo de la voluntad puede ser un concepto puro, o un concepto relacionado con alguna percepción; por eso, conceptos generales y conceptos individuales (representaciones) llegan a ser motivos de la voluntad porque influyen sobre el individuo humano y le determinan a actuar de una manera específica. De este modo, un mismo concepto o bien, una misma representación, influyen de distinta manera sobre distintos individuos. Al respecto hemos de distinguir:

1. Las posibles disposiciones subjetivas capaces de convertir en motivos ciertas representaciones y conceptos; y

2. Las posibles representaciones y conceptos que pueden influir sobre mi disposición caracterológica de tal manera que se produzca un acto de voluntad; las primeras representan los impulsos, las segundas los fines de la moral.

Por tanto, el *primer nivel de la vida* individual es la percepción, y más exactamente, la percepción a través de los sentidos. Aquí nos encontramos en esa esfera de nuestra vida individual en la que la percepción se traduce directamente en voluntad, sin intervención de ningún sentimiento o concepto; este impulso humano se denominará sencillamente instinto. Así, la característica de la vida instintiva reside en la espontaneidad con que la percepción específica libera la voluntad; y esta manera de determinar la voluntad, puede también extenderse a las percepciones de los sentidos superiores.

El segundo nivel de la vida humana es el sentimiento. Las percepciones del mundo exterior van acompañadas de sentimientos específicos; estos sentimientos pueden traducirse en impulsos para actuar.

El tercer nivel de la vida es, finalmente, el del pensamiento y el de las representaciones. Así, por la mera reflexión puede traducirse una representación o un concepto en motivo para actuar. Las representaciones se convierten en motivos debido a que a lo

largo de la vida se unen constantemente determinados objetivos de la voluntad con percepciones que se repiten siempre de forma más o menos modificada. De este modo, podemos llamar experiencia práctica a este impulso de la voluntad.

El grado superior de la vida individual lo constituye el pensar conceptual sin referencia a un contenido determinado de nuestras percepciones. Sólo es libre el hombre que en todo momento de su vida es capaz de obedecerse a sí mismo, de tal modo que un acto moral sea únicamente su acto. Por lo tanto, no sólo la vida intelectual del hombre, sino también la ética nos muestra su doble naturaleza: el percibir (vivencia inmediata) y el pensar (Steiner, 2001).

1.4.7-La individualidad humana:

Así, nuestra organización personal es una unidad especial totalmente determinada, porque, cada uno de nosotros une sentimientos específicos, y con la mayor diversidad de intensidad, con nuestras percepciones; esto es lo individual de nuestra propia personalidad, es lo que nos queda como resto después de considerar todos los factores determinantes de nuestro medio.

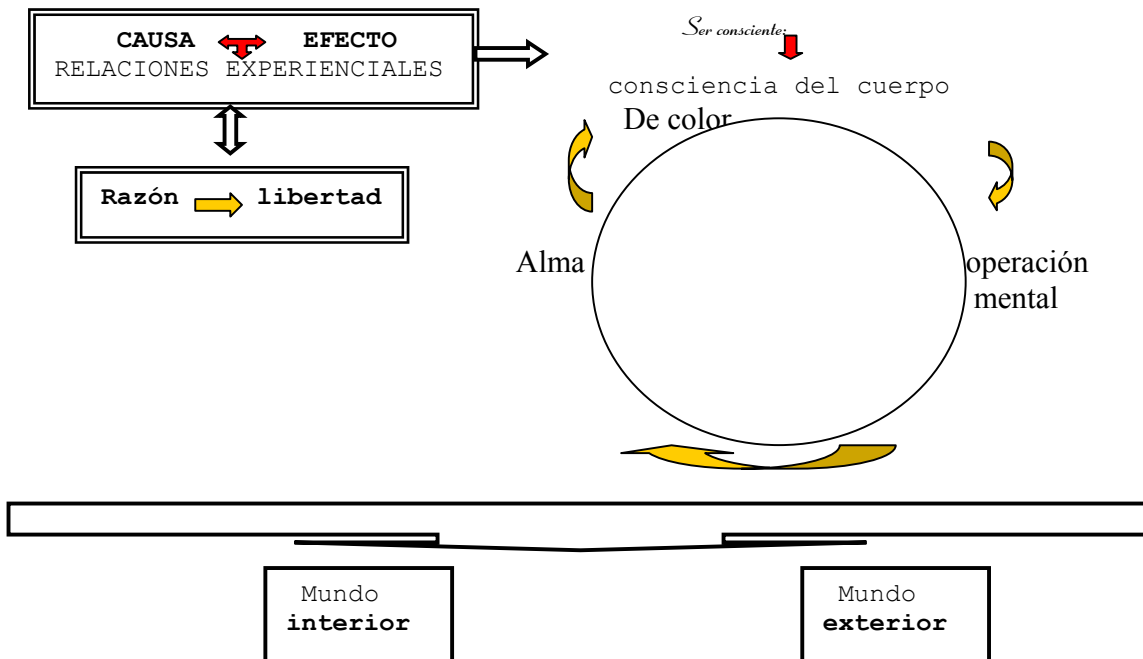
Steiner (1904), dijo que el desarrollo interior del hombre debe progresar si desea llegar a sus propias conclusiones sobre los principios proclamados por la visión antroposófica del mundo. Se trata de una educación que requiere un desarrollo íntimo del alma humana y todos los grados significantes de un desarrollo que uno debe llevar a cabo se dan en la profundidad más íntima del ser, lo que da lugar a una transformación en la persona. Por tanto, una persona debe tener la capacidad de emerger, en el momento que corresponda, con nuevos hábitos adquiridos por la fuerza de voluntad.

Hay tres virtudes que pueden convertir a un hombre en clarividente, si se practican con intensidad y énfasis: *la autoconfianza emparejada con la humildad, el autocontrol junto con la gentileza, y la presencia mental junto a la perseverancia*. Así, en el nivel de iluminación, el hombre adquiere la facultad de percibir en el reino del alma, y a través de la iniciación, obtiene la facultad de expresarse en el reino del espíritu.

1.4.8-El Arte como Experiencia transformadora:

Romero Benítez (1992) explica la concepción del Arte desde el punto de vista antroposófico, Según esta concepción, el Arte actúa de forma triple sobre la constitución humana: en el pensamiento, que es la facultad del espíritu; en el sentimiento, que es condición del alma; y en la voluntad; que penetra en lo profundo del cuerpo físico. Por ello, el Arte es un triple camino, mediante el cual la persona puede autotransformarse a la vez que transforma el mundo. El sentido artístico es el único que puede transmitirnos la manifestación del espíritu en la materia; espíritu que se expresa como belleza en el Arte (Steiner, 1923, citado por Romero Benítez).

- ANTROPOSOFÍA:



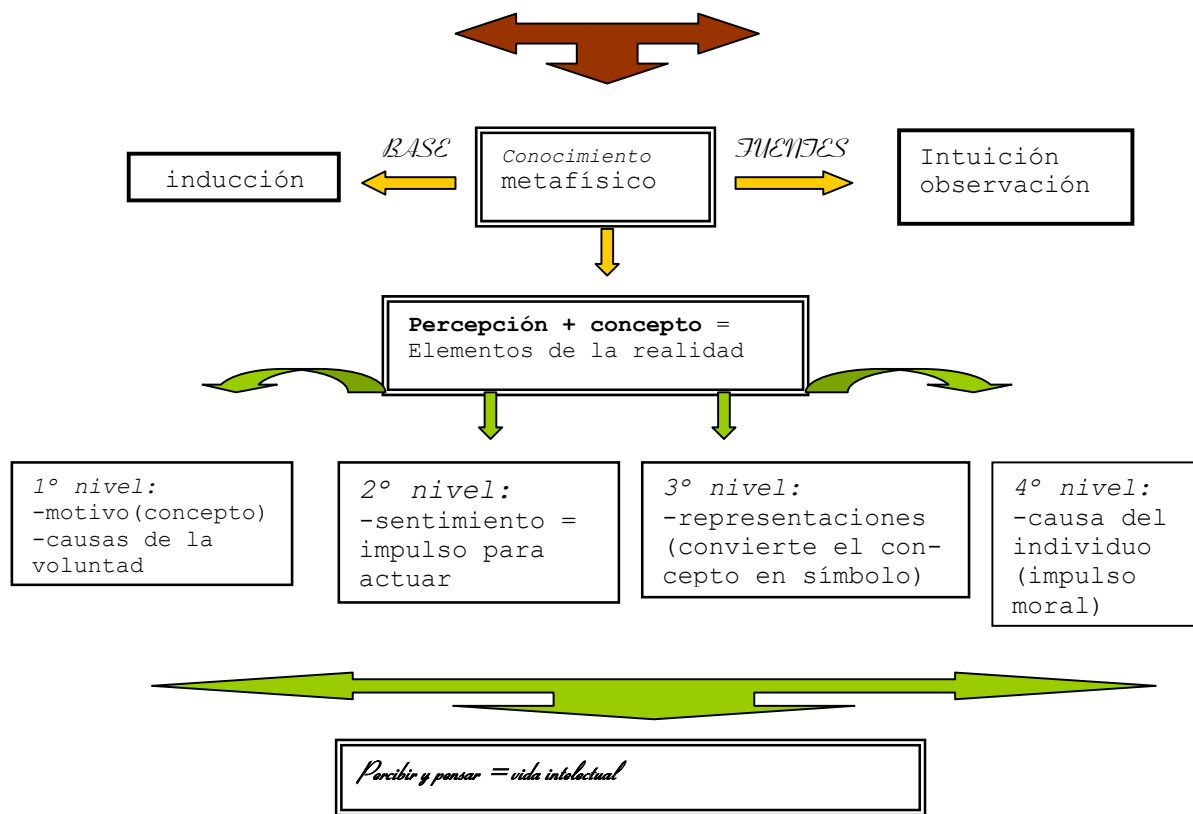


Figura 42: La Antroposofía.

Hoy en día pueden observarse los logros de la Antroposofía en muchos ámbitos: en la vertiente económica supone la creación de un Banco ecológico, en el ámbito de la salud y plenitud personales aparece la agricultura biodinámica, los productos de la medicina antroposófica, la Eurytmia, las Escuelas Waldorf, centro de atención y tratamiento para personas con trastornos psíquicos, etc...

Así, hay que ser conscientes que *las verdades más grandes nos llegan de la manera más íntima*, y los grandes hombres las encontraron porque encontraron el camino que lleva a su interior. Y si una persona es capaz de mantenerse en silencio y expresar sólo pensamientos elevados, el mundo a su alrededor empezará a *sonar*; es lo que Pitágoras (época clásica) llamó *la Música de las esferas*. Pero, para llegar a ese punto, los movimientos artísticos sufrieron una evolución en el tiempo.

2. EL ARTE DE LOS INCLADOS. EL SIMBOLISMO Y SUS CONSECUENCIAS.

Al entrar el S.XX cambia el concepto de Arte y la forma de elaborar las obras artísticas, ya que se trabaja a conciencia con el propio mundo interior del artista. Ware F. C, Panikkar K. M., Romein J. (1996) explican que durante los primeros años del siglo hasta la primera guerra mundial se exploraron todos los principios que tuvieron como resultado las formas novedosas de expresión. Al respecto, Denis (1993) mantiene que "El Arte ya no es una experiencia puramente visual que podamos registrar simplemente, ni tampoco una

fotografía de la naturaleza, ni siquiera una fotografía especialmente sofisticada. El Arte es una obra de nuestro intelecto, una obra que sólo ha sido desencadenada por la naturaleza. Más que trabajar a través de los ojos, concentramos nuestro estudio, como dijo Gauguin, en el centro silencioso de la mente...De esa manera, la imaginación se convierte en la reina de nuestras fuerzas y liberamos a nuestra sensibilidad". Suárez y Vidal (1998) mantienen que el término vanguardia ha sido uno de los más utilizados en el Arte del S.XX, ya sea para definir posturas del arte ante la sociedad o para ordenar el mismo. Así, la vanguardia artística aparece como una opción de grupo, una élite que se enfrentaba, incluso con violencia a situaciones más o menos establecidas y aceptadas por la mayoría.

Los estilos artísticos basados en el contenido, en las ideas, habían pasado de moda después de la última guerra. A pesar de que los orígenes del simbolismo se hallaban en la época romántica topó con la desconfianza de una generación que había terminado harta de ideología en el Arte, sobre todo en Alemania. La pintura simbolista se remonta a los discípulos de Gauguin, P. Sérusier y M. Denís. La noción de un Arte puro y absoluto surgió en la pintura simbolista a la vez que en la poesía de Mallarmé o Verlaine. *La imagen visual era independiente de la realidad, se contenía y se explicaba a sí misma.* Denís dijo ya en 1880 que "hay que recordar que un cuadro, antes de ser un caballo de guerra, una mujer desnuda o alguna que otra anécdota, es en primer lugar y ante todo una superficie plana cubierta de colores en cierto orden"; el Arte visto de este modo puede basarse en principios intrínsecos, relacionados con la imaginación del artista y sujetos a su voluntad formativa.

También el nacionalismo visual del arte impresionista fue contestado por los simbolistas con la espiritualidad y la aceptación de los misterios de la existencia. Así, *intuición* como sinónimo de introspección e inspiración se convirtió en la nueva palabra mágica de los iniciados que rechazaban la mera habilidad artística. Los miembros del grupo principal fundado por Serusier en 1888 se llamaban a sí mismos los "nabis", que en hebreo significa "iluminado o profeta". Blake o Runge, en contacto con poetas y filósofos de la época, ya habían hablado del "color simbólico y de formas puras". Runge y los poetas Novalis y Tieck, detectaron las interrelaciones existentes entre las matemáticas, la música y el color en el arte; su cuadro "la lección del ruiseñor" pretendía ser una Fuga en música. En "Los momentos del día", Runge desarrolló una pintura-escritura codificada, con jeroglíficos y otros símbolos. Al respecto hay que añadir que ya los románticos habían buscado una forma de superar la distancia existente entre la mente y el tema, lo espiritual y lo perceptual, lo ideal y la realidad.

Había comenzado una alineación del individuo frente a la sociedad, de tal modo que dotados e insatisfechos solitarios se iban retirando de un mundo cada vez más comercializado; eran los artistas, que se veían a sí mismos como parte de los elegidos, apartándose de la multitud enloquecida, y aumentando su distancia con la sociedad. Los anteriores valores sociales habían decaído y sólo el individuo podía encontrar soluciones a los problemas de la vida; así nace el

carácter privado y hermético del Arte y de la vida de los artistas en la época romántica; y también así, el nihilismo europeo y la melancolía del artista moderno nacen en el romanticismo, que se anticipó a la filosofía del simbolismo.

Más tarde, los pintores simbolistas, redescubridores del arabesco romántico, de la música del color, de la forma simbólica, se desarrollaron en distintas direcciones. Por un lado, el simbolismo buscaba una actitud mental y espiritual que permitiera muchas variantes; el movimiento empezó en París en 1891 con una exposición de cuadros impresionistas y simbolistas en la galería La Barc de Boutteville. El contraste entre las ideas del arte impresionista y simbolista queda suficientemente expresado por las declaraciones de Alberte Aurier en Le Mercure en 1891: "La obra de Arte debe ser, en primer lugar una idea; en segundo lugar simbolista, porque expresa una idea en formas; en tercer lugar sintética, porque describe estas formas y estos signos de una manera generalmente comprensible; en cuarto lugar, subjetiva porque el objeto nunca se considera un objeto por sí mismo, sino más bien un signo para una idea que se expresa a través del objeto; en quinto lugar decorativa, porque la pintura decorativa original, como la empleaban los egipcios y muy probablemente también los griegos y los pueblos primitivos, no es otra cosa que una manifestación del arte simultáneamente subjetiva, sintética, simbolista e ideacional". Suárez y Vidal (1998) dicen que el simbolismo pone el acento en la imaginación, la evasión de la realidad material intolerable y aburrida; siendo su mayor impulsor Mallarmé con sus reuniones de artistas.

De nuevo, los artistas, de acuerdo con las exigencias de Verlaine de que la poesía fuera música por encima de todo lo demás empezaron a hablar de notas y acordes en la pintura, como Gauguin (anteriormente) y Kandinsky (posteriormente); así, las artes aplicadas y gráficas experimentaron un nuevo florecimiento. Sin embargo los simbolistas propugnaban una armonía estética, un orden abstracto dentro de la representación, utilizando el ángulo recto, la línea horizontal y la vertical como axiomas puros del espíritu; con lo que llegan a una simplificación de la forma y una preferencia por los planos expansivos, bidimensionales sin profundidad, como los grabados japoneses o las pinturas egipcias, envueltos en cierto misterio según lo demuestra su culto a los rosacruces y a Wagner. "Un cuadro es una colección de manchas de color que se unen para formar un plano y finalmente forman el objeto, el fragmento sobre el cual el cuadro vaga sin intervenir" (Bonnard 1937). Este pintor desarrolló el color impresionista hasta su último refinamiento: los paisajes, las figuras y los objetos parecen estar tras un diáfano velo, sus contornos tienen una sutil gradación de matices, y el conjunto se ve bañado por un emocionante glissando de color. Su mundo está libre de preocupaciones y de trabajo; y su idea del arte se resume en la siguiente frase: "el camino está abierto, pero la obra de arte aún queda por crear" (Ruhrberg, 1999).

3. EXPRESIÓN Y FORMA. LOS JOUISLAS.

Ware F. C, Panikkar K. M., Romein J. (1996) observaron que la exposición de pintura de París de 1905 señaló con Los Fovistas el comienzo de la pintura del S.XX, porque los pintores no imitaban, sino que expresaban su propia comprensión, convirtiendo el cuadro en el objeto. Por otro lado, "El fovismo se quitó de encima la tiranía del divisionismo; no podía vivir en un hogar demasiado ordenado, de modo que inició un estilo salvaje, usando medios más simples que no sofocaran el espíritu. En ese momento entró en acción la influencia de Gauguin y Van Gogh. Eran las ideas del momento: construir con superficies coloreadas, buscar la intensidad a través de los efectos cromáticos, de tal modo que el material no tiene importancia. La luz ya no está apagada, sino que se libera en la interacción vibrante de las superficies brillantemente coloreadas. "Mi sueño es un arte de equilibrio, de pureza y serenidad, desprovisto de temas inquietantes o depresivos, un arte que, para cualquier trabajador, sea un hombre de negocios o un escritor, sería como una influencia sosegante, como un calmante mental, algo así como una buena butaca donde descansar de la fatiga física" (Matisse, 1909, citado por Ruhrberg, 1998). El título de una de sus primeras obras importantes "*cosas bellas, tranquilidad de espíritu y placer sensual*", se presenta como objetivo que caracteriza toda su obra que pretende la creación del arte como la más elevada forma mental y espiritual de lujo.

Sin embargo fue la confianza de los fovistas en lo elemental, en los efectos de color puro con independencia del aspecto natural y en la radical simplificación de la forma lo que no gustó al público por primitivo y salvaje, porque la exquisita sofisticación del estilo se encontraba más allá de su percepción.

Matisse reúne las manchas y los toques de la reproducción impresionista de los objetos en planos amplios y globales. Además, la hiedra sarmentosa ya no se reproduce con una técnica neoimpresionista, sino con pinceladas imprecisas y ornamentales que presagian los arabescos de la obra tardía del artista. La vista del mar con los efectos de luz en su superficie y las barcas en la playa muestran una tendencia a los planos amplios y bidimensionales y a la concentración formal. "Hay que establecer una correspondencia con la luz del sol por medio de una orquestación rica y policroma, a través de traducciones apasionadas que siempre deben comenzar con la experiencia de la naturaleza, y cuyos resultados y teorías surgen de una búsqueda entusiasta". Así describió Othon Friesz la esencia del Fovismo en 1909. De este modo, la transformación de la realidad en forma estética surgía de la sensibilidad del artista: "soy incapaz de distinguir entre el sentimiento que tengo por la vida y mi forma de expresarlo" (Matisse, 1909).

Según Ruhrberg (1999), los fovistas pintaban con energía e infundían expresividad a la forma. La armonía se consiguió **proporcionando a los colores valores emocionales** y reduciendo las formas a los términos más simples, de tal modo que la sensación de profundidad y espacio surgía de las mismas yuxtaposiciones de colores. Los cuadros de Matisse supusieron un impulso definitivo, comenzó con el impresionismo, proporcionando al color un estatus

independiente, mientras formaba a la vez campos coloreados con las pinceladas, evitando así que se disolvieran en una vaga evocación atmosférica: "Nunca abandoné el objeto. El objeto no es interesante por sí mismo, sino que es el entorno lo que crea el objeto; así que he trabajado durante toda mi vida delante de los mismos objetos, que seguían dándome la fuerza de la realidad dirigiendo mi espíritu hacia todo lo que estos objetos habían representado para mí y conmigo. El objeto es el actor: un buen actor puede tener un papel en diez obras diferentes; un objeto puede tener un papel diferente en diez cuadros diferentes" (Matisse, 1909, citado por Ruhrberg, 1999).

La obra de Matisse fue una de las obras supremas del arte occidental del S.XX. Intelectualidad y sensualidad, inspiración y dominio artístico, color y forma, decoración y expresión, tradición y contemporaneidad, todo convive en un equilibrio ejemplar. Su obra recorrió un camino desde el conocimiento a través de la experiencia infinita para emerger como una segunda inocencia. Fue influido por los grandes maestros del pasado y por las culturas no europeas. Sabía que la liberación del color era un logro de los impresionistas, los herederos de Delacroix; reconoció la importancia de Gauguin, los puntillistas Seurat y Signac, Cézanne y Redon, y el arte japonés. Los dibujos de Matisse son como apuntes de taquígrafo, con pocos contornos y mucha esencia; así, en este tipo de cuadros parece haberse superado la tensión entre uno mismo y el mundo, y las sensaciones se convierten en un arte por derecho propio (Ruhrberg, 1999).

En España, el fovismo surgió de un modo aislado, lejos de la tradición española, siendo los vascos Iturrino y Echevarría los únicos representantes (Guasch, 1997).

"ya no me pregunto si mis obras me sobrevivirán ni durante cuanto tiempo...Lo que creo, aquello a lo que doy forma tiene su significado, en el hecho de que lo he creado, de que lo he dado forma, me siento satisfecho con el placer que me da mi obra...¿mi obra?, mi juego; yo juego y me siento satisfecho jugando.....El jugador más puro es el niño porque es uno con el juego. Yo también juego con las tijeras, como un niño, y me pregunto tan poco como un niño qué pasará con el juego que me hace pasar unas horas tan agradables" (Matisse, 1909).

4. EL FUTURISMO.

Las raíces intelectuales de este arte se pueden encontrar en el nacionalismo europeo anterior a 1914, que condujeron a la primera guerra mundial. A través de las publicaciones sobre el arte que florecía en las naciones vecinas y de la Bienal de Venecia (nacida en 1895), estaban al corriente de las manifestaciones artísticas de otros lugares; sentían una urgente necesidad por tener un papel definido en la sociedad internacional, acentuada por el chovinismo y por la fe positivista en el progreso, produciéndose así el breve pero fructífero florecimiento del Futurismo que tuvo grandes consecuencias en las corrientes artísticas de la época. "Declaramos que la

magnificencia del mundo se ha visto enriquecida con una nueva belleza: la belleza de la velocidad. Un coche de carreras, cuya capota está adornada con grandes tubos, como serpientes de aliento explosivo, un ruidoso coche que parece cabalgar sobre metralla es más bello que la Victoria de Samotracia. ¡Estamos sobre el último promotorio de los siglos!. ¿ Para qué vamos a mirar hacia atrás si lo que queremos es echar abajo las misteriosas puertas de lo imposible?. El tiempo y el espacio murieron ayer. Nosotros ya vivimos en lo absoluto, porque hemos creado la velocidad eterna y omnipresente. (Marinetti, 1909; *Le Futurisme* en el diario *Le figaro*). Para Suárez y Vidal (1998) el futurismo fue el primer movimiento de vanguardia que se planteaba una intervención deliberada y militante a favor de la modernidad, no solo en las artes visuales, sino en todos los campos: la literatura, la música, la pintura, el cine, el teatro, la política, el vestido y la cocina.

Las bases del movimiento fueron establecidas por literatos y por periódicos comprometidos como *Leonardo* o *Voce*. Fue a través de éste último que los futuristas se familiarizaron con el cubismo. Mucho antes de Mussolini alababan al imperialismo y ensalzaban la guerra como un baño de balas sublime y purificador; celebraban la crueldad y la dureza de una vida injusta, que se trataba de una batalla en que los fuertes prevalecían sobre los débiles, pero el movimiento finalizó cuando se comprometió a colaborar con el fascismo.

Inspirados por el cubismo analítico, los futuristas se centraban en la simultaneidad de diversos puntos de vista de un motivo, pero en lugar de reproducirlo en estado de inmovilidad, lo mostraban en movimiento de rotación, salto e impulso. Las diversas fases de su proceso debían ser visualizadas inmediatamente en un cuadro o una escultura. En la exposición de 1912 fue la obra de Severini la que más interesó al público francés: "El futurismo, la fuerza predestinada del progreso y no de la moda, crea el estilo de fluidas formas abstractas que son sintéticas e inspiradas por las fuerzas dinámicas del universo" (Balla, citado por Rurhberg, 1999).

Gimferrer (1979) dice que en los pintores cubistas, la metáfora segrega locuciones metafóricas que sirven para describir, apreciar y comprender esta pintura.

A pesar de que esta corriente fue capaz de representar el curso de un movimiento de forma esquemática, parecida a las fotografías de exposición múltiple, la propia reproducción del movimiento se escapaba a sus medios. Lo importante era la Interpretación pictórica de los sentimientos, ideas que sobrevivieron al propio movimiento. Tuvieron relación con la Música en forma de Música Concrète, con el teatro y con los intentos de conectar el arte con la tecnología y la vida con el arte. ¡Poder para los artistas! reclama Marinetti en 1919, porque tenía la capacidad de impregnar artísticamente la vida y convertir la caída misma en una Obra de Arte (Ruhrberg, 1999).

5. EL SUPREMATISMO Y EL CONSTRUCTIVISMO.

En cuanto al *suprematismo*, Malievich (1979), dice que el plano cuadrangular señala el comienzo del suprematismo, un nuevo realismo lleno de color como una creación sin objetos; las cosas del mundo real se van desvaneciendo como humo para la naturaleza del arte.

Suárez y Vidal (1998) dicen que la obra suprematista de Málevich, a partir de 1913 señala no solo el punto culminante de sus realizaciones, sino de toda la evolución artística del S.XX.

Sin embargo estas dos corrientes artísticas buscaban otra realidad, como se demuestra seguidamente:

Malhevich ha pasado a la Historia del Arte como iniciador del suprematismo, movimiento que pretendía dar más importancia a los medios básicos del Arte: el color y la forma, sobre la mera representación de fenómenos del mundo visible. Es de destacar en la obra de este artista su lema "la supremacía de la sensación pura"; y, aunque estaba fascinado por la belleza de las formas matemáticas, deseaba dotarlas de una emoción apasionada, de un sentimiento que denominó "la solemnidad del universo" (Ware, Panikkar, Romein, 1996). "Para mí se hizo evidente que había que crear nuevos marcos para la pintura en colores puros, construidos por exigencia de los colores; y, en segundo lugar, que el color debería abandonar la mezcla pictórica y convertirse en un factor independiente que se incorpora a la construcción como un individuo de un sistema colectivo y de la independencia individual" (Malevich, 1979).

Ruhrberg (1999) expone que era un viejo sueño de los artistas la creación de un entorno mejor y más bello que promueva el surgimiento de un ser humano nuevo y más noble. *Este intento de cambiar el mundo y de crear un arte funcional* y normativo es la raíz del suprematismo, el constructivismo y el movimiento holandés de Stijl. Imaginaron un arte universal y colectivo, alejado de todo individualismo y subjetividad. El constructivismo ruso, en su fase suprematista, basado en el anarquismo prerrevolucionario que más tarde condenó Lennin, se considera el lado romántico del movimiento, mientras que la variante holandesa representó el lado clásico. Ambos movimientos tenían una tendencia hacia lo infinito y absoluto, asumiendo el suprematismo una inclinación más mística y patética, y el constructivismo, futurológica y tecnológica.

Suárez y Vidal (1998) aclaran que el constructivismo de Tatlin se enmarcó en el basto movimiento de renovación ideológica y revolucionaria sostenidas por Lenin.

En esa época, el arte fue utilizado por ideologías opuestas como instrumento de propaganda política; así, el chovinismo o realismo socialista y el arte abstracto se presentan como un símbolo de libertad del oeste. Sin embargo, no se asimiló que el arte oficialmente sancionado no era el único que existía; por lo tanto, ninguna dictadura consiguió exterminarlo por completo. Vázquez Montalbán, (1977) explica que con las revueltas sociales y la crítica socialista de la cultura y el arte, el artista ha de alcanzar un Nuevo público; así, por un lado sobrevive la tendencia abstracta, por

otro el subjetivismo surrealista, por otro el arte social; todos estos elementos constituyen una época llena de contradicciones y contrastes al respecto.

En esta corriente, el primer arte programático de origen ruso fue el de Larionov (1911), fundador del "rayonismo", estilo basado en el futurismo y el cubismo que pretendía la liberación del color. Manchas y rayos de color, que correspondían a las líneas de fuerza de los futuristas, se disponían en composiciones autosuficientes completamente independientes del motivo. El año 1913 se caracterizó por la publicación de los manifiestos rayonistas y futuristas.

Ruhrberg (1999) explica que Tatlin fue el fundador del constructivismo, movimiento orientado a la tecnología y sus aplicaciones, que se expresa en cuadros abstractos y mecánicos, relieves hechos de madera, vidrio, metal y hormigón, que inspiraron el posterior arte cinético. Los artistas que desarrollaron esta corriente sentían una gran decepción por el mundo, sus sistemas caducos y sus jerarquías injustas; presentían el surgimiento de una nueva era tecnológica y deseaban contribuir a darle forma. Su obra es una declaración desapasionada de la belleza de la tecnología, que a sus ojos establecía nuevos valores humanos y una esperanza del mejoramiento del destino de las masas proletarias.

Ware, Panikkar, Romein (1996) exponen que Después de 1920, los artistas se dividieron porque un sector pensaba en el arte inmerso en una ideología política (Tatlin) y otro sector veía el arte como una expresión libre (Kandinsky y otros); por eso, estos últimos se marcharon de Rusia.

Así, Ruhrberg (1999) explica cómo el suprematismo y el constructivismo, por el hecho de reflejar el pensamiento político revolucionario en Rusia, tenía un carácter esencialmente dinámico, de tal modo que su arte contiene contrastes de líneas horizontales y verticales en equilibrio, y su paleta se limita a los tres colores primarios, azul, rojo y amarillo, añadiendo los "no colores" negro, blanco y gris, lo que implica una abstracción total, que incluía como factores esenciales la paz, la armonía y la disciplina.

6. EL ARTE COMO MISIÓN SOCIAL.

Pero, el intento de construir un culto misterioso alrededor del Arte es muy antiguo. En la antigüedad, el arte se había promovido a la categoría de religión y el artista a la de elegido, cuya inspiración representaba un acto de gracia. Fue en estas condiciones en las que el Arte, a partir del S.XX, desarrolló un mundo aparte. Pero, la Primera Guerra Mundial eliminó estas ideas. Por lo tanto, proporcionar al arte labores sociales y superar la división entre bellas artes y artes aplicadas se convirtieron en los objetivos de la Bauhaus, fundada en Weimar en 1919 por el arquitecto W. Gropius. Y en este caldo de cultivo, la pintura, la escultura, la artesanía y el diseño industrial, debían convertirse en elementos integrantes de la arquitectura, la madre de todas las artes. El edificio, diseñado para

hacer la vida de la gente más funcional se convirtió en el tópico de una concepción utópica de un mundo nuevo y mejor. Como en Rusia y en Holanda, la visión de un entorno lúcido, funcional y bello para una sociedad sin clases, estaba empezando a engendrarse.

El modelo histórico de la Bauhaus fue la comunidad anónima de artistas y artesanos de los gremios constructores medievales. Al principio, su filosofía era una mezcla de sobria objetividad e idealismo romántico, de estilo expresionista; pero progresivamente el pensamiento práctico y funcional ganó la partida. Uno de los logros de Gropius fue eliminar la organización jerárquica de la Academia tradicional: las clases se transformaron en talleres en que se pedía a los estudiantes que, partiendo de cero, investigaran materiales de todo tipo, teniendo en cuenta su utilidad práctica y estética para diseñar el entorno. Los profesores de Bauhaus ya no eran profesores, sino "maestros de forma", artesanos que tenían en cuenta la producción en masa. Así, el arte funcional se convirtió en algo que se podía enseñar y aprender. "Arquitectos, escultores, pintores, todos debemos volver a la artesanía. El arte como profesión no existe. No hay una diferencia real entre el artista y el artesano. La tarea del artista es una versión intensificada de la tarea del artesano" (Gropius, 1927).

La Bauhaus fue fundamental para la pintura de este siglo, debido al proceso analítico e investigador que se llevaba a cabo en la misma; también los libros se encontraron entre los escritos más importantes sobre la teoría del arte de la época. Se trataba de promover al nuevo artista, persona consciente y metódicamente creativa; es decir, casi tanto un científico como un artista, por lo que la influencia de la actividad académica de Kandinsky, Klee Schlemmer fue muy importante; sin embargo, la escuela desapareció debido a las presiones políticas y a que sus profesores no pudieron mantener la idea inicial de la unidad de las artes.

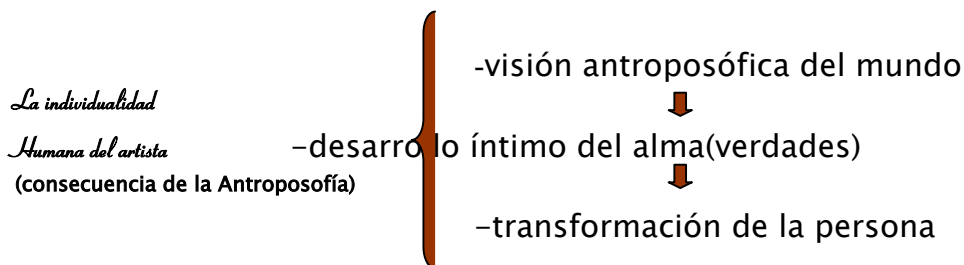
Así, Ruhrberg (1999) comenta que muchos artistas del momento se vieron inmersos en la realización de esta concepción del arte: Klee enseñó pintura sobre vidrio y tejido, y escribió el "libro pedagógico de esbozos", Kandinsky enseñó dibujo analítico y desarrolló, a partir de su experiencia un libro de texto sobre composición: "punto y línea sobre el plano".

".....Cada uno tiene preferencia por ciertos colores y prejuicios contra otros. Esto también se puede decir de las combinaciones de color, ya que parece bueno que tengamos gustos distintos. Lo mismo nos pasa con el color que con la gente de nuestra vida cotidiana. Cambiamos, corregimos o invertimos nuestras opiniones sobre los colores, y estos cambios de opinión pueden ir hacia atrás o hacia adelante". "Los ejercicios prácticos demuestran por medio del engaño (ilusión) del color la relatividad e inestabilidad del color. Y la experiencia nos enseña que en la percepción visual hay una discrepancia entre el hecho físico y el hecho psíquico" (Jalbers, citado por Ruhrberg, 1998). La teoría de la armonía y la proporción de la Bauhaus estaba relacionada con el Renacimiento, pero en lugar

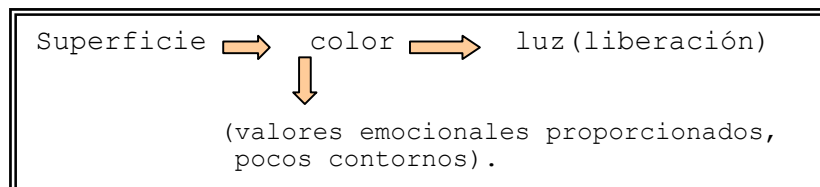
de plantear un espacio finito presidido por las leyes de la perspectiva, planteaba un espacio infinito en el cual estas leyes ya no tenían aplicación. En esta línea, Schlemmer fue uno de los últimos maestros de la perspectiva de la Historia del Arte; su tema fue "el ser humano en el espacio", dentro de una extraña mezcla de tendencias constructivistas y sentimentales sobriamente realistas y románticamente expresivas. Redujo la persona humana a sus elementos geométricos básicos y la puso en relación con el espacio a su alrededor, persiguiendo una armonía en el espacio real e imaginario en equilibrio absoluto.

Pero, para comprender la evolución de los distintos movimientos artísticos previos al Expresionismo, presentamos el siguiente esquema:

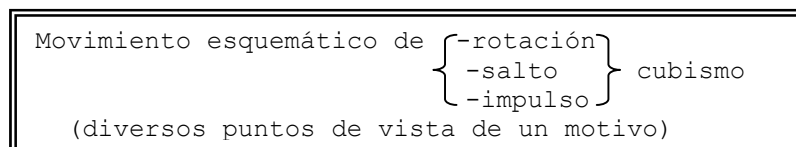
Los antecedentes del Expresionismo:



- LOS FOVISTAS



-FUTURISMO



-SUPREMATISMO Y CONSTRUCTIVISMO

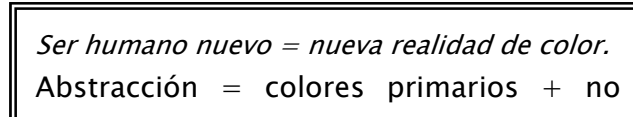




Figura 43: Los movimientos artísticos previos al Expresionismo.

Para terminar este apartado citamos a Feininger con las trece telas de "Gelmerola", culminación de su carrera artística, que simboliza la aspiración de la Iglesia hacia el cielo, en un anhelo por lo infinito, expresadas en la finitud de la forma cristalina, y de una transparencia estructural que recuerda a las fugas de J. S. Bach. "Desde mi infancia, la iglesia, el molino, el puente, la casa..., y el cementerio, han despertado sentimientos profundos y reverenciales en mí: Todos son símbolos" (Feininger, 1986, en Gran Enciclopedia Larousse, 1991).

7. EL EXPRESIONISMO ARTÍSTICO PICTÓRICO MUSICAL

Las obras de Arte son expresión, reflejan formas de percibir y entender, contienen el palpitar de la vida y nos ponen en contacto con interrogantes universales que están presentes en los seres humanos; el lenguaje o el medio que se utiliza para expresarlo es lo de menos, lo que importa es el dominio de ese lenguaje cuando hay algo que expresar; en este sentido no es mejor lo abstracto o lo figurativo, sino aquello que es capaz de transmitir emoción, abrir perspectivas o iluminar.

Ana Martínez de Aguilar (1997)

7.1-Aspectos comunes de la transfiguración de la música y la pintura:

En este trabajo nos centraremos en el Expresionismo Abstracto como base de un trabajo pictórico musical, ya que, es la corriente artística en la que culminan todas las concepciones explicadas anteriormente y es la que establece un proceso definitivo de elaboración e interacción entre las artes a través del fenómeno sinestésico y simbólico.

Así, *El Expresionismo pictórico*, en un sentido amplio, es un fenómeno intemporal en el arte. Se encuentra entre los hombres del Cromagnón, los habitantes de las islas del Pacífico y en los Aztecas, en África y en las catedrales góticas, en las ilustraciones de los manuscritos medievales, en Grűnewald y en el Greco. Según Blavatsquiana (1921), procede del Tibetano sat, de lo que nada concreto puede predicarse. La profundidad espiritual y una conexión con lo metafísico, lo

invisible y lo intangible, han caracterizado a la pintura y a la escultura alemana desde sus primeros tiempos, fruto de su gran tradición filosófica. Este impresionismo alemán fue un arte comprometido, sus protagonistas no sólo quisieron crear un arte, sino una ética. Fue político desde sus orígenes, ya que poetas y escritores luchaban por la reconciliación y gritaban ante la barbarie que se iba extendiendo. Sus ideales utópicos se expresaron en los términos visionarios del movimiento de la juventud contemporánea: "Llamamos a toda la juventud a la unidad. Nosotros, que poseemos el futuro, queremos libertad de acción y pensamiento con respecto a la rígida vieja generación. Cualquiera que exprese de forma honesta y directa lo que le impulsa a crear es uno de nosotros" (Manifiesto de Die Brücke, citado por Ruhrberg, 1999). Estas palabras expresan perfectamente lo que diferencia a los expresionistas alemanes de sus equivalentes franceses, los fovistas, a pesar de todo lo que tienen en común. En vez de una nueva estética proclamaban una nueva actitud basada en la ética: *Su arte perseguía la verdad interna*. Sadosky (1982) defiende que en el conjunto de lo ocurrido durante el S.XX es de destacar las dos guerras mundiales, las revoluciones políticas, una profunda revolución científica, así como una transformación de la tecnología; aparece la energía nuclear, las computadoras como referentes fundamentales de los cambios al respecto.

Así, *Expresionismo*, en su sentido más amplio se utiliza para describir obras de arte en las que predomina el sentimiento sobre el pensamiento, en la que el artista utiliza su pintura para exteriorizar emociones; de modo más específico se refiere a las obras de unos artistas conocidos como el grupo Brücke que, constituyó el primer grupo organizado que dio forma material a los principios generales de este movimiento, que identificaba el arte con la vida, de tal modo que su forma de llevar una vida plena era a través del proceso creativo, en el que la utilización del color irrumpió de un modo violento. Desprovistos de formación académica pictórica, su calidad de autodidactas les capacitó para emplear los recursos con enorme libertad a la hora de abordar la ejecución de una obra y el material utilizado. Poco a poco, diluyen los colores en aceite o gasolina para extenderlos de una forma más fluida y rápida, creando grandes superficies de color que se yuxtaponen, dando lugar a un espacio propio alejado de la realidad; así, la espontaneidad del dibujo es considerado como un rasgo determinante de su estética. En 1911, el grupo se trasladó a Berlín, donde se integraron en los círculos artísticos más avanzados. El impacto que produjo en ellos la agitación de la ciudad moderna, les llevó a un estilo más preciso y un compromiso más decidido con el entorno social, matizado por el contacto con las nuevas vanguardias de la época, que hacen de cada artista una individualidad (Folleto de la exposición Museo Brückeberlin, Arte expresionista alemán, Fun. March, Madrid 1993/Web).

Este fue un estilo que surgió con rapidez, ya que los cuadros de los diferentes artistas fueron semejantes en un principio, pero, poco a poco, cada uno derivó en su estilo personal. Para Julián (2002) las

vías que conducen a la abstracción en la primera vanguardia son la liberación del color y la fuerza de la forma.

Blotkhmp (2001) afirma que en la época Moderna, los centros de cultura dejan de estar vinculados a los nacionalismos, dejando el lugar a la diversidad artística.

En resumen, el arte expresivo de principios de siglo fue un intento de ofrecer resistencia al automatismo de la era industrial y comercial, de establecer un desorden dinámico contra las leyes, reglas y regulaciones fosilizadas de la época. No se trataba de un ataque contra la dignidad humana, sino todo lo contrario. "El más profundo y profético significado de todo arte expresionista es... un intento de acercarse a Dios, atravesando todas las alumbradas de las leyes de la naturaleza" (Wilhelm Worringer, 1919).

En el Norte de la Alemania surge una nueva lírica y pintura de paisajes como reacción a la agitación y al entorno cada vez más inhumano de las ciudades industriales de la época. Esta manera de hacer arte constituía un mundo aparte en el entorno, ya que adoptaban de la realidad sólo los aspectos que estaban de acuerdo con los ideales románticos y juveniles de su movimiento. Suárez y Vidal (1998) explican que el Expresionismo define la obra de Arte como el soporte sobre el cual el artista vuelca sus emociones produciendo estas mismas emociones en el espectador, situándolo en Alemania entre 1905 y 1925.

Apollinaire (citado por Gimferrer, 1979) expresa que los grandes artistas tienen como función social renovar sin cesar el aspecto que adquiere la naturaleza a los ojos de los hombres.

Casas (1971) comenta que en toda época el artista ha pretendido expresar la interioridad del alma humana, y no puede concebirse un auténtico maestro del arte pictórico que no busque, como objetivo primero, esa vida íntima, ese mundo de la interioridad y la espiritualidad.

Emil Nolde fue el representante más destacado de este nuevo arte expresivo, y no hay otro pintor alemán cuyo medio para describir las apariencias y las emociones fuera, de forma tan exclusiva, el color: "los colores, el material del pintor, colores en su esencia, llorando y riendo, sueño y felicidad, calientes y sagrados, como canciones de amor y erotismo, como himnos y corales magníficos. Los colores vibran como el tañido argentino de campanas y los sonidos bronceos. Son heraldos de la felicidad, la pasión y el amor, la sangre y la muerte". (Ruhrberg, 1999).

Ortega y Gasset (1956), dice que es sorprendente y misteriosa la compacta solidaridad que, consigo misma mantiene cada época histórica en todas sus manifestaciones, ya que, sin percatarse, el joven músico aspira a realizar con sonidos exactamente los mismos valores estéticos que el pintor, el poeta y el dramaturgo, sus

contemporáneos; así, el estilo que innova, tarda mucho tiempo en alcanzar la popularidad..

Lara y colaboradores (1996) comenta que en cuanto a la evolución de las ideas, el S.XX estuvo marcado por un continuo cambio; en primer lugar, las ideas de nacionalismo y unidad de la humanidad fueron de considerable trascendencia social; la importancia de los valores económicos y sociales frente a los individuales; la expansión en el conocimiento del pasado junto a una nueva actitud frente a los esfuerzos del hombre por ser dueño de su destino; el avance del conocimiento científico y su utilización para la mejora de la humanidad.

Sabadel (2001) mantiene al respecto que, con la ayuda de un ordenador, un físico descubre el arte abstracto escondido en el asombroso mundo de las partículas elementales y sus fenómenos. Así, cuando el movimiento de ciertas partículas no es caótico, los físicos suelen utilizar para descubrirlo unos objetos geométricos con aspecto de donut llamados toros; estos no viven en nuestro espacio normal, sino en uno de cuatro, incluso más dimensiones, y, en su proyección tridimensional han sido dibujados por Séller. Por tanto, las simulaciones por ordenador de los fenómenos cuánticos abren nuevas posibilidades al campo del arte. Las partículas subatómicas, cuando se comportan como ondas, generan estructuras llamativas que se van repitiendo; así, el grupo de Séller estudia las implicaciones que tiene unir dos teorías: la del caos y la de la mecánica cuántica, de tal modo que las soluciones obtenidas son unas nubes de datos que, representadas en el plano y coloreadas, provocan estos paisajes abstractos.

En 1543, un médico belga llamado Vesalio hizo ciencia y arte en su libro de anatomía, modelo que ha tomado Séller para sus experimentos; así, lleva creando desde 1985 lo que llama *Arte Cuántico*, según el cual todo evoluciona, y el artista que traslada las implicaciones de cosas como el principio de incertidumbre, la ecuación de ondas relativista de Dirac o el flujo de electrones en un gas bidimensional a una creación artística, no es un ser humano, sino un ordenador. Su arte abstracto *digital se inspira en un mundo que no podemos ver directamente, el mundo cuántico de electrones, átomos y moléculas.....El extraño y a veces caótico dominio cuántico produce formas, crea imágenes que conducen hacia el misterio de la física cuántica.* Así, lo que sucede en un chorro de electrones cuando incide sobre un gas bidimensional, las colisiones de dos moléculas, el caos cuántico, la interferencia de varias partículas subatómicas en una misma región del espacio o diferentes efectos de la dualidad onda-partícula. Su objetivo es trasladar a imágenes las largas cadenas de números que desde hace cien años, los físicos han obtenido en su afán por comprender el universo atómico. Según este científico, cuando un artista pinta sobre un lienzo sucede una serie de fenómenos físicos que acaba produciendo una sensación estética: el fluir de la pintura sobre el papel, la absorción de la luz por los pigmentos, el secado....Ahora otros fenómenos físicos desconocidos para el hombre de la calle producen la misma sensación estética. Al respecto hay que

añadir que "El constructivismo demuestra que la frontera entre las matemáticas y el arte, entre una obra de arte y una invención de la tecnología, no se puede determinar" (Hans Arp, citado por Rurberg, 1999).

González Acuña (2002) describe que, al entrar el S.XX se produce la simultaneidad de muy diversas tendencias musicales como futurismo, neoclasicismo, expresionismo, serialismo, dodecafonismo, etc.; pero todo esto se vio interrumpido por la llegada al poder de Hitler.

García (2002) mantiene que se puede justificar éste fenómeno en el afán de los compositores por buscar nuevos lenguajes, nuevas formas de expresar su arte, y es aquí donde Schönberg emerge como gran innovador. Las reacciones por parte del público fueron las mismas que se dan cada vez que alguien desafía la tradición y los órdenes imperantes: reacciones de total rechazo debido a la incomprensión de su obra, pero que al pasar de los años, se iría aceptando paulatinamente por un círculo creciente de académicos.

Por todo lo expuesto, *nuestra nueva Música* ha de ser entendida como una reacción normal contra la Música del romanticismo y del postromanticismo. Se trata de una orientación estética nueva también en su postura respecto a la técnica de composición y al material sonoro en general. **La elaboración e irrupción de las nuevas fuerzas tuvo lugar entre 1910 y 1925.** Sus precursores fueron Debussy, que considera los acordes como fenómenos sonoros independientes y utiliza la escala de tonos enteros, además de otras escalas modales; Ravel y su voluntad constructiva; Roussel y su elaboración de los elementos pictóricos y descriptivos en la Música; Satie y el grupo francés de los seis que buscan una Música nacional liberada del romanticismo y el expresionismo; continuando Boulez, Stockhausen, Schönberg, Webern; más tarde Nono, Grisey, etc., sientan las bases de una nueva organización tonal y de un nuevo espacio sonoro.

Así, Skrjabin (citado por Gimferrer, 1979) dice: "lo que deseo no es llevar a cabo algo en particular, sino el impulso ilimitado de la actividad creadora, que será provocado por mi arte".

Es relevante incluir aquí la opinión de González Acuña (2002) cuando afirma que, tras la 2ª Guerra Mundial, se intentó reconstruir la vida musical en Alemania, creándose (por Ateinecke) el Instituto Kranischtein en Darmstadt con el fin de instruir a los jóvenes compositores alemanes sobre lo que habían sido las tendencias musicales en Europa durante la guerra; y es a partir de 1948 cuando, con la entrada de profesores extranjeros (Messiaen, Nono Boulez Stockhausen, Juan Hidalgo) se introduce el dodecafonismo y el serialismo en el país. Así, esta escuela fue de gran trascendencia para el desarrollo de toda la música europea, convirtiéndose en un centro de estudio y difusión de la nueva música del S.XX.

La nueva concepción estética rechaza la Música entendida como medio descriptivo de estados anímicos e impresiones de la naturaleza, afirmando la necesidad de una estructuración del material sonoro.

Aparecen, junto a la voluntad de superación del ideal expresivo, la necesidad de una nueva disposición, extensión y reorganización de los medios idiomáticos. Dichos medios, o bien se habían parcialmente agotado, o su desarrollo había sido excesivo, como muestra la preponderancia adquirida por el colorido orquestal; además, el elemento melódico había llegado a quedar reducido a una aparición superficial, mera consecuencia del transcurso armónico; mientras que las fuerzas rítmicas habían caído en un grado de extremo empobrecimiento. Como reacción a todo esto, se desplaza en la nueva Música el centro de gravedad hacia lo melódico rítmico (Moyo, 2001),.

Luis de Pablo (1968) dijo:...*Este es muy claramente el caso de los últimos reductos en los que el concepto de armonía funcional sigue reivindicando para sí el apelativo exclusivo de "música". Corriente que empezó por considerar letra muerta la experiencia de la Escuela de Viena, que más tarde tuvo que aceptarla como experiencia límite y que por último se bate en retirada, no sin invocar un derecho a la vida que nadie le niega, ya que nadie cuyo tiempo tenga un valor lo pierde en batirse contra fantasmas, llámense éstos como quieran llamarse.*

El término "**Serialismo**", quiere, única y exclusivamente, referirse a música que no hace uso de las premisas armónicas, melódicas ni formales de la tonalidad. Por lo tanto existe no una sino muchas músicas atonales que no son seriales dodecafónicas, existen posibilidades de serializar elementos dentro de la tonalidad y, ante todo, atonalidad y serialismo no son en absoluto términos sinónimos, ni tampoco contrarios..*De hecho, el serialismo surgió en parte como medio de organizar más coherentemente las relaciones empleadas en la música «atonal libre» preserial...La teoría de las relaciones seriales en particular es una extensión de la teoría atonal básica aquí presentada, no una alternativa a la misma. Basic Atonal Theory. John ARN (citado por Moyo, 2001). La Historia del Serialismo queda sintetizada en el siguiente esquema:*

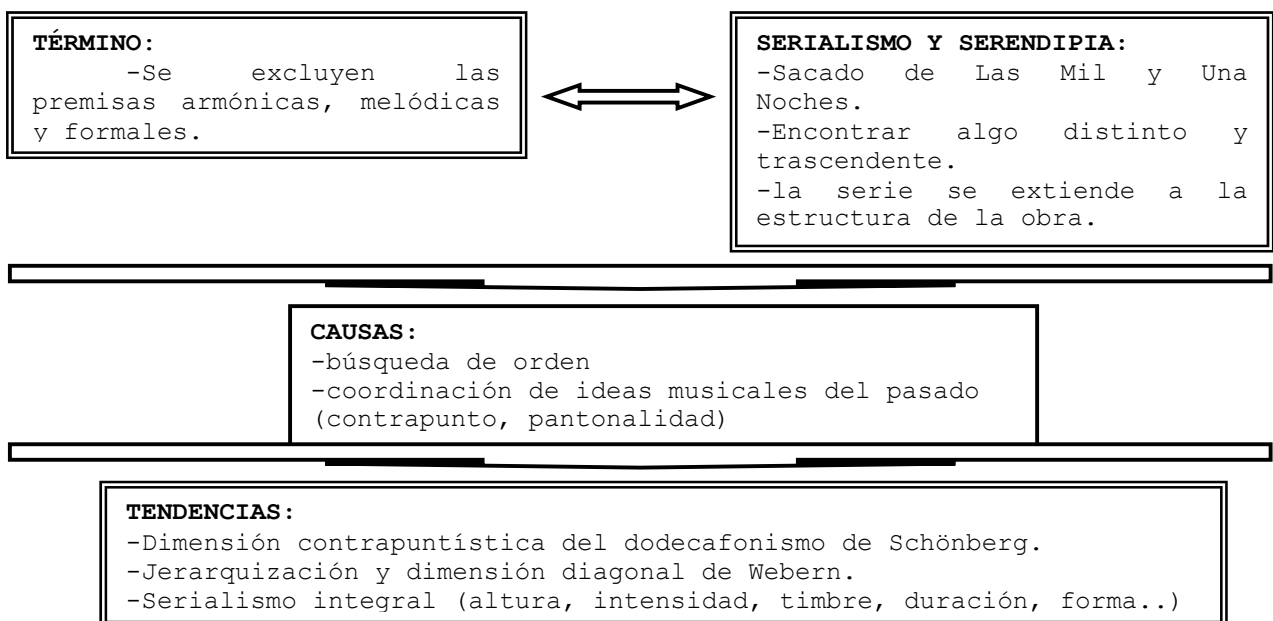


Figura 44: Historia del serialismo.

¿cómo surge?: Es normal escuchar continuamente las afirmaciones más diversas sobre el origen del serialismo dodecafónico, frecuentemente sin examinar los documentos u opiniones de sus autores. Entre las más extendidas y peor intencionadas está la de que se trata de una ruptura drástica-posiblemente gratuita- con la tradición musical occidental. Lejos de ello, como pasamos a examinar en las citas siguientes, responde a una necesidad profundamente sentida y al deseo de proporcionar orden en una situación musical en que era, a todos los efectos prácticos, inexistente..... *El paso siguiente dentro de esta evolución, a juicio de Webern, lo dio Arnold Schönberg al totalizar el universo sonoro a los doce grados de la escala cromática (el mal llamado dodecafonismo, más propiamente bautizado por su autor como "técnica de series" o "técnica de los doce sonidos"), posibilitando así un paso al frente, en verdadero protagonista, del contrapunto con valor de eje en la música (de Pablo, 1967).*

Griffiths (1995) dice que el serialismo es un método de composición que se basa en la permutación de series o de elementos de referencia como ritmos, duración, dinámicas o timbres; siendo un sistema compatible tanto con la tonalidad (Berg, Stravinsky) como con las estructuras atonales.

Según García (2002) Cuando, en 1911, Schönberg terminó los *Gurrelieder*, nadie hubiera podido adivinar en él al padre del dodecafonismo; y es curioso que en esta obra de principios de siglo se quiera simbolizar el espíritu de lo nuevo, cuando constituye más bien la última palabra de lo anterior, porque Schönberg era un wagneriano tardío, discípulo de Mahler y luego de Richard Strauss.

El lenguaje sonoro ha alcanzado así otro universo más en su sistemático aprovechamiento de los medios puestos a su disposición. Webern, incluso, llega a vaticinar un futuro empleo de los intervalos menores que el semitono, que en aquellos años -1933- estaban siendo examinados por Aloys Hába en Praga y por Julián Carrillo en México, afirmando que posiblemente no se estuviese maduro aún para su utilización (De Pablo, 1967).

...En innumerables discusiones con Hauer habíamos tratado de la necesidad imperiosa de situar la nueva música sobre una base cromática en la cual todas las notas desempeñaran análogas funciones y, por consiguiente, ninguna tónica, dominante o nota principal ejerciera ningún papel predominante, todo ello varios años antes de que Schönberg expusiera su teoría dodecatónica (Reti, 1958)

Pero el problema consistía sobre todo en integrar los avances de 1908-13 con la herencia de los siglos XVIII y XIX. La pretensión de Schönberg, como confió privadamente a un amigo en 1921 cuando le dijo que su invención del serialismo aseguraría la supremacía de la música alemana durante los siglos venideros, no es un mero ejemplo de esa

arrogante patriotería prusiana tan típica de los habitantes no prusianos de los estados alemanes fronterizos. La tradición central era, de hecho, alemana, y la creciente influencia de la música rusa y francesa resultaba tan amenazadora para su integridad como las propias innovaciones de Schönberg y su escuela. *Se trataba pues de reconstruir y de conservar esta integridad, pero lo que quería Schönberg con la invención del serialismo era, a la vez, resucitar un antiguo clasicismo y hacer posible uno nuevo. Y así, el serialismo fue desarrollado paso a paso a partir de los rasgos más tradicionales de la música occidental* (Rosen, 1995).

García (2002) dice al respecto que Schönberg vio la finalidad del arte y la música en la expresión de la personalidad y la humanidad: «puesto que el arte es el grito de socorro de quienes experimentan en sí mismos el destino de la humanidad interiormente, en ellos está contenido el movimiento del mundo; hacia afuera se abre paso sólo el eco, es decir, la obra de arte» (Schönberg, 1910). Por eso, García considera que esta reflexión explica el nacimiento del expresionismo con su postura radical, sus contrastes y su pasión, que a menudo raya en la locura, y que el radicalismo pertenece desde entonces a la esencia de la nueva música en general, evitando todo tipo de equilibrio clásico; así, la estética de Schönberg se dirigía de este modo contra la sociedad burguesa, su extremada superficialidad y doble moral, la acomodación y la apariencia agradable, en defensa de una veracidad exigente, una sensibilidad despierta y una participación incómoda.

El proceso de descubrimiento independiente configuró sus hábitos de pensamiento y su vida espiritual, concibiendo la vida como una continua evolución (Griffiths, 1995).

En este sentido el desarrollo de la idea serial puede ser visto no como una ruptura radical con el pasado sino como una coordinación particularmente brillante de ideas musicales que se habían desarrollado en el pasado reciente (Perle y Lansky, citados por Moyo, 2001).

Moyo (2001) considera que el advenimiento del serialismo resulta de las consecuencias naturales del proceso hipercromatizante que había llevado a cabo la música postromántica. Así, Schönberg, compositor que comienza por desarrollar una trayectoria eminentemente tonal o casi tonal, observa que los compositores de su época, notablemente los rusos y franceses, sustituyen el proceso cromático-funcional que -había hecho señeros a los alemanes- por un diatonismo no tonal que cuadra mal, que no cuadra en absoluto con los procesos tradicionales.

Gonzalo Boizas (2002) explica que la creación musical de vanguardia que emerge bajo las cenizas del holocausto nuclear y en las ruinas de una Europa fragmentada adoptará dos actitudes estéticas radicalmente distintas: la independencia o el academicismo. La primera postura, consciente o inconscientemente, siempre había estado presente en los autores norteamericanos y supondría una auténtica rebeldía en forma y fondo con respecto al círculo formado en torno a

Darmstadt (inicio de los cursos de verano en 1947). Así, la *Indeterminación* supone azar, libertad de los sonidos, atracción por las filosofías orientales, los silencios, las medidas del *tiempo*; visión que traía consigo Cage, y, por el lado europeo, el *serialismo integral* equivale al puntillismo en la escritura, es decir, la rigidez asfixiante en la forma de los Boulez y Stockhausen.

A continuación señalamos algunas características del movimiento serial:

a)-*Serialismo y tonalidad*: Entre las diversas opiniones que acabarán constituyendo un día la muy necesitada historia crítica del serialismo dodecafónico hay dos, contradictorias entre sí, que necesitan comentario y respuesta. La primera de ellas nos informa de que el serialismo resulta defectuoso por poseer la capacidad de incluir la tonalidad. La segunda versa sobre lo problemático de pretender hacer música que no sea tonal...*Sin embargo, puede comprobarse fácilmente que la técnica dodecatónica como tal, desde el punto de vista de su mecanismo, no excluye totalmente la tonalidad.* Basta un breve raciocinio para ver que la serie de doce tonos puede ser fácilmente establecida como una sucesión de triadas (Moyo, 2001).

b)-*Tonalidad, atonalidad, pantonalidad*. La reconstitución de efectos tonales por medio del serialismo es algo que muchos consideran inútil e incluso, indigno. Schönberg y Berg lo enfocaron con más profunda seriedad. Eligiendo adecuadamente sus series e ingeniosamente las transposiciones, Berg consiguió hacer aparecer el comienzo del Preludio de Tristan und Isolde en el medio de su Suite lírica para cuarteto de cuerda, y un coral de Bach en su Concierto para violín. Por supuesto, la técnica serial representa una forma ingeniosa, pero tediosa y larga, de componer obras de Bach o Wagner. Pero era necesario mostrar la relevancia de la nueva técnica para la gran tradición alemana y exhibir su capacidad de abarcar -incluso textualmente si era necesario- las formas de la música tonal. Parecía que sólo después de haber logrado esto, se podría continuar trabajando en las formas que surgieran específicamente del serialismo (Rosen, 1995).

c)-*Serialismo y tematización*: *¿Debemos considerar que es una escuela, una técnica o una estética?*. Un aspecto insuficientemente estudiado en nuestros círculos académicos es la raigambre tradicional del serialismo. Lo cierto es que la inmensa mayoría de las críticas o alabanzas que se profieren derivan del uso de las técnicas de transformación temática del contrapunto (inversión, retrogradación, inversión retrógrada) o de otras, más antiguas todavía (permutación). Se escuchan protestas contra el uso de estos tratamientos por su frialdad y cerebralismo, sin tener jamás en cuenta que todos y cada uno de ellos han sido usados a lo largo de toda la historia de la música occidental por los mejores compositores, con la excepción ocasional de algunos operistas (Moyo, 2001).

Por otra parte, el problema central del compositor, la correcta consecución de la forma, el correcto equilibrio entre diversidad y unidad dentro de la obra hace necesaria la utilización de elementos que, sin determinar el flujo musical, lo encaucen y den sentido.... *Quien no sienta para cada obra una normación interna como una poderosa e irresistible presencia, no puede ser considerado como creador genuino, ya que no llega a presentar ningún objeto con capacidad de comunicación (para que la comunicación exista será preciso que se establezca un lenguaje, con todos los requisitos que tal cosa supone y que hemos de ver técnicamente en seguida)* (De Pablo, 1967).

Por otro lado, un examen frío y sin prejuicios de las premisas seriales básicas nos revelará que en realidad las técnicas schönbergianas no son sino un paso más dentro del camino, de la tematización. La teoría musical alemana, que ha informado (no olvidemos nunca que la etimología de informar viene de dar forma) toda la música tonal insiste en que la unidad temática conduce a la unidad de sentido. Veremos inmediatamente cómo la serie cumple básicamente estas funciones y otras más... *El sistema surgido de tal tendencia es conocido como "técnica de composición en los 12 tonos". Ésta puede compararse hasta cierto punto, con la variación de un tema, o sea, la deducción de nuevas variantes, latentes en la existencia de éste...Ensayo sobre la evolución de la música en Occidente* (Leuchter, citado por Moyo, 2001).

Schönberg sabía muy bien que la tonalidad no sólo era un concepto armónico, sino también una fuerza estructural de la más alta importancia, ya que las relaciones armónicas influyen sobre las articulaciones musicales, las hacen aparecer como unidades y contribuyen así a la creación de formas. Por consiguiente, si él atribuía a este principio formal tan alta fuerza constructiva, tenía, naturalmente, que sustituirlo por otro de similar calidad y fuerza constructiva. Y creyó haber hallado esta otra fuerza integrando en su técnica una penetración motivico-temática hasta entonces inaudita en forma tan completa. Reemplazar una fuerza estructural (la tonalidad) por otra (acrecentada unidad temática) es verdaderamente la idea fundamental de la técnica dodecatónica (Reti, 1958).

Antes de la adopción de la serie de doce sonidos propiamente dicha, comprobamos en Schönberg (tercera pieza del opus 23) la preponderancia acordada a una sucesión de sonidos, de alguna manera una figura musical única, encargada por su desarrollo y sus transformaciones de la organización tonal de una pieza. La aparición de la serie en Schönberg está por lo tanto ligada a un fenómeno temático; la serie, para él, es un «ultra-tema». Hasta el fin de su vida concebirá la serie como debiendo asumir una función equivalente a la del tema en la música tonal (Boulez, citado por Moyo, 2001).

d)-*Serialismo y serendipia: Serendipia.* He aquí una hermosa palabra cuyo uso va normalizándose en nuestra lengua. Su origen se encuentra en el libro de *Las mil y una noches*, en uno de cuyos

cuentos, los tres príncipes de Serendip, buscando ciertos objetos, encuentran otros mejores y más útiles. Por extensión, la palabra serendipia, de uso frecuente en el idioma inglés, se aplica al hecho de encontrar algo más trascendente y distinto de lo que se buscaba. En este sentido el fenómeno que nos ocupa ha constituido un fenómeno notable de hallazgo de posibilidades musicales inherentes a la serie que van mucho más allá de lo que se pretendía inicialmente:

- Ninguna nota de la serie debe ser repetida antes de que hayan sonado las otras once.
- El orden de las notas de la serie debe permanecer inalterable mientras se use.

El serialismo de Schönberg adopta como condición inicial la homogeneidad del espacio cromático. Cada nota es en teoría tan importante como cualquier otra y ninguna posee valor intrínseco alguno que la coloque por encima de las demás: su único valor viene dado por su lugar en la serie. El principio de no redundancia implica simplemente que deben ser respetadas las posiciones relativas dentro de la serie (Rosen, 1995).

La razón de estas dos normas, al menos en teoría, es la de que produciendo toda la escala cromática antes de que llegue a repetirse un sonido lograremos que ninguno disfrute de preeminencia. Sin embargo, resulta evidente que no se ha tenido en cuenta la duración relativa de cada sonido. Es claro que si un sonido tiene una duración notablemente mayor que los otros once disfruta de excelentes posibilidades de constituirse en centro tonal. Las condiciones dinámicas, tímbricas y de ataque, también ignoradas en los estamentos iniciales del serialismo, pueden, con no menor eficacia, producir sensaciones de polarización, en principio ajenas al espíritu de estos postulados. Músicos de tal talla como Schönberg, Berg o Webern no han podido ignorar estos fenómenos. Es necesario suponer que encontraron en el uso de estas técnica otras posibilidades musicales que compensasen de sobra esta aparente inadvertencia. Al principio, la serie se toma como una simple alternativa a la armonía funcional... *La serie, en el momento de ser creada como tal sistema -Schönberg, 1923-, era, ante todo, una forma de cumplir una doble función: garantizar la coherencia del discurso y sustituir el orden armónico funcional por otro igualmente válido y que fuera su consecuencia.* (De Pablo, 1967).

El mero hecho del empleo de esta técnica no prejuzgaba en nada el valor estético, el grado de inspiración y la vitalidad de una obra. Era preciso buscar más a fondo, investigar las bases técnicas, estéticas y filosóficas de la técnica dodecafónica y experimentar sus posibilidades y límites en intentos siempre nuevos (Krenek, citado por Moyo, 2001). Esto, que a los ojos de un compositor moderno suficiente informado parece la obviedad misma, hubo de ser una horrible decepción para los creadores de la época.

Pero Gonzalo Boizas (2002) opina que el serialismo es diferente en los compositores del S.XX; así, a Cage se le puede considerar *moderno* y a Stockhausen pretendidamente experimental; sin embargo Messiaen, primer impulsor del serialismo, se apartó de la crisis de lenguaje que proponían sus alumnos desde Darmstadt y en la misma Europa construyó su determinante parcela creativa al margen de estilos y modas.

Además, quizá por primera vez en la historia de la música occidental, se comienza a pensar simultáneamente en la micro, meso y macroforma como diversas manifestaciones de un único fenómeno... Aquí, repentinamente la música de Webern se hace lúcida y cuidadosamente controlada, sus texturas, canónicas, sus formas, claras y simétricas. Es como si hubiese reconocido en una iluminación repentina la capacidad de la serie para asegurar una coherencia más globalizadora; así, la serie podía ser infinitamente reinterpretada; y como prescripción para un trabajo era aún más completa. Webern la entendía como una "ley": en una de sus cartas escribe sobre su proceso compositivo y hace notar que el griego *nomos* significa tanto "ley" como "melodía"; y como ley, como una ordenación ideal del universo cromático del sonido, la serie podía dar lugar a una abundancia de contornos coherentemente relacionados, de la misma forma que las leyes de la estructura del hielo pueden generar una completa variedad de copos de nieve similares pero diferentes (Griffiths, 1945).

En la Escuela de Viena, generalmente, la serie está considerada como un principio unificador de base, ligada a las formas clásicas del contrapunto; así tendremos la serie original, su inversión, su retrógrado y el retrógrado de su inversión, o sea cuatro tipos de engendramiento; además, estos cuatro tipos se aplicarán a los doce semitonos, lo que en total da cuarenta y ocho formas de base. Por este solo hecho de la transposición sobre los intervalos cromáticos se comprueba que la serie, para los vieneses, era conceptualmente un fenómeno horizontal susceptible de traslación sobre todos los grados de una escala, en este caso escala cromática. Pero las obras de Webern probaron que era mejor encarar la serie como una función jerárquica, generando permutaciones, que se expresan por una distribución de intervalos, independientemente de toda función horizontal o vertical, como alturas, dinámicas, etc... (Boulez, citado por Moyo, 2001).

Aquí no hay escalas preconcebidas, es decir estructuras generales en las cuales se inserta una idea particular; por el contrario; la idea del compositor, utilizando una metodología determinada, crea los objetos necesarios y la forma también necesaria para organizarlos, cada vez que debe expresarse. El pensamiento tonal clásico está basado en un universo definido por la gravitación y la atracción; el pensamiento serial, en un universo en permanente expansión (Boulez, citado por Moyo, 2001).

Kosman (2002) dice que hay indicios de cambio, entre los compositores más jóvenes que luchan por encontrar su propia voz, desafiando modelos antiguos; entre ejecutantes ansiosos de hacer oír esas voces y entre organizaciones lo suficientemente audaces como para imprimir, por fin, un perfil.

Esta actitud absolutamente nueva, este asombro musical que nos ha llevado a una comprensión infinitamente más profunda de los fenómenos musicales de toda época, no fue comprendido por Schönberg en todo su prodigio y su pujanza. No debe sorprendernos puesto que quizá hasta nuestro siglo no se ha dado una comprensión plena del concepto de "forma musical". Es de enorme interés, incluso en un trabajo dedicado ante todo a Boulez el examinar esta actitud de los primeros serialistas frente a la forma puesto que los descubrimientos de Boulez pertenecen sobre todo al campo de la forma.... El problema está centrado en la controversia acerca de si la serie debe ejercer o no una función motivica, controversia que en algunos momentos casi produjo una extensa escisión en el campo de la música dodecatónica. En la actualidad, aunque haya perdido importancia la controversia en sí misma, sigue teniéndola el hecho de que en este conflicto algunos de los más débiles eslabones de la técnica dodecafónica pasaron a alcanzar un lugar preponderante (Reti, 1958).

Así, Desde finales de la Segunda Guerra Mundial hasta bien entrada la década de 1970, la veta principal en la música estadounidense era el estilo árido e intrincado que había surgido a principios del modernismo y que continuó floreciendo en la atmósfera sustentadora pero aislada del ámbito universitario. Gran parte de esta música se basaba en el serialismo, sistema derivado de la obra de Schönberg, Webern y Berg, en el cual las estructuras de núcleo tónico de la música tonal se reemplazan por un tratamiento sistemáticamente imparcial de todas los doce semitonos de la escala cromática. Incluso compositores cuyas obras no eran estrictamente serialistas, como Elliott Carter y Roger Sessions, tomaron parte en la preferencia general por el rigor intelectual y las superficies densas y ásperas. El hecho de que la audiencia quedara perpleja ante esta música, se interpretaba simplemente como prueba de que los compositores se adelantaban a su época (Kosman, 2002).

Pero, la separación de forma y estilo (o técnica) no empezó con Schönberg: fue parte de su herencia, tal como lo fueron el contrapunto académico y la armonía tonal. Para Schönberg, la forma era básicamente lo mismo que para el siglo XIX: un conjunto ideal de proporciones y configuraciones que trascendían el estilo y el lenguaje; siempre y en cualquier estilo podían ser realizadas porque eran absolutas. Los tres grandes tipos de forma eran la sonata, la variación y la forma da capo. *Para Schönberg, las formas no se imponen a la música, sino que se realizan mediante la música; en cierto sentido se identifican con la expresión misma.* Schönberg, impregnado por la tonalidad y enamorado aún de ella, empleó estas formas como si tuviesen propiedades expresivas innatas. Schönberg

debe haber pensado que el serialismo podría restaurar dichas propiedades (Rosen, 1995).

Inesperado también, y también contestado por Schönberg, fue el otro hallazgo trascendental de nuestra época que puede ser agradecido en buena parte al serialismo: los fenómenos horizontales y verticales de la música pueden responder a una misma ideación musical....Así, La evolución de Webern ha funcionado sobre esta ambigüedad primordial: la asimilación del contrapunto riguroso a las formas seriales fundamentales, ambigüedad que amenazaba engendrar una escolástica demasiado vana si, justamente, no hubiera comprometido definitivamente, más allá de esta escolástica, el porvenir de esta música por prolongaciones que al principio no estaban incluidas con precisión; muy especialmente entendemos la abolición de la contradicción precedentemente existente entre los fenómenos horizontales o verticales de la música tonal. Él creó una nueva dimensión, que podríamos llamar dimensión diagonal, especie de distribución de los puntos, de los bloques o de las figuras no en el plano, sino en el espacio sonoro (Boulez, citado por Moyo, 2001).

Pero la atonalidad ya no era la inalterable aspiración teórica de los compositores dodecafónicos, ni constituía su principal objetivo estructural o estético (Reti, 1958)....En este sentido, la mayor innovación del vocabulario weberniano es la de considerar cada fenómeno a la vez como autónomo y como interdependiente, forma de pensar radicalmente innovadora en la música de Occidente (Boulez, Web 2002).

Gracias a la serie se va evidenciando lentamente un suceso cuyas repercusiones trascienden en mucho las primeras metas que se impone el serialismo: es posible crear lenguajes/formas individualizadas para cada obra. Es posible que los postulados micro, meso y macroformales respondan a un pensamiento único. Es posible derivar de un mismo elemento/idea los aspectos verticales, horizontales y formales de toda especie dentro de una obra llegándose así a una integración total de todos los aspectos del lenguaje, que Boulez denomina diagonalidad (Moyo, 2001).

Kosman (2002) mantiene que, durante los últimos 20 años, dos acontecimientos importantes han desafiado ese estado de cosas. Uno de ellos es la llegada del minimalismo, estilo de música que en su forma más pura se basa en armonía sencilla y tonal, esquema rítmico claro y repetición frecuente; el otro es un movimiento que ha tratado de continuar la evolución de la música tonal de donde la dejaran Mahler, Strauss y Sibelius; esta tendencia ha sido denominada "neorromanticismo".

e)-Serialismo integral: Más tarde, este concepto de serie se vio, a su vez, ampliado a los distintos elementos componentes del sonido-parámetros- y no sólo a las alturas, tal y como Schönberg lo concibiera, convirtiéndose en sistema ordenador, o mejor, puente

entre micro y macroestructura, la esencia misma, en suma, de la relación entre ambos universos de esquemas (de Pablo, 1967).

Castillo (2002) añade que el serialismo cultivado en los famosos cursos de Darmstadt también era un fuerte estímulo para la investigación intelectual. Así el Stockhausen super-racionalista de los años 50, compañero de Boulez y Luciano Berio, tenía entretanto, una veta subterránea que apuntaba hacia el desarrollo de la intuición, es decir, hacia la búsqueda de nuevos estadios de conciencia.

Existe, por tanto, un paralelismo entre la estructura musical y la estructura pictórica del S.XX.

1-Mientras que los pintores abstractos se desprenden de lo figurativo en favor de lo simbólico, los compositores se desprenden de la forma tradicional y el desarrollo temático en favor del estructuralismo sonoro, rítmico, tímbrico y armónico.

2-Mientras los pintores simbolistas consideran que la estructura comprende todos los elementos que constituyen el color, los músicos sitúan como protagonista al sonido y sus elementos.

3-Mientras los pintores simbolistas piensan que las formas se difuminan y expanden por medio del color, los músicos liberan al ritmo de la métrica y lo flexibilizan.

4-Mientras que los pintores organizan sus obras mediante formas geométricas, los compositores estructuran a través de diversidad de células melódicas, armónicas, tímbricas y rítmicas.

5-Mientras los pintores simbolistas establecen movimiento en los cuadros mediante células de formas, los músicos buscan la variación continua de las células rítmicas.

Y, al igual que Kandisky establecía en sus cuadros estructuras musicales, Schönberg realizaba dibujos previos a las composiciones que luego expusieron juntos en varias ocasiones.

7.2-La primera mitad del S.XX:

Volvemos a analizar aquí los principios del S.XX, con el fin de observar la importancia que tuvieron las experiencias académicas para el impulso del Arte Abstracto. En esta época los artistas rusos y alemanes con energía para realizar un cambio se unen en proyectos creadores y pedagógicos que interaccionan todas las artes, para configurar lo que comienza con el siglo: *los procesos creadores*. Y un importante experimento que tuvo consecuencias en todo el arte del S.XX fue la creación de la Bauhaus.

7.2.1-La Bauhaus: de Lara (2000) dice que 1919 a 1933 tienen lugar en Alemania distintas renovaciones en el terreno de las artes que serán de gran trascendencia para la posteridad. La Europa de la postguerra necesitaba de un arte más económico y menos subjetivo que

el de los primeros pasos dados por el Dadá; así, comenzó a surgir una nueva actitud que llegó a dominar los movimientos artísticos más importantes de las siguientes décadas; su tendencia era hacia la claridad, objetividad y orden, la apertura del lenguaje musical, literario y plástico, imágenes y músicas como reacción contra el Individualismo del Expresionismo Alemán.

Por este motivo, se crea en Weimar la Bauhaus, en 1919, de la mano de W. Gropius; y es allí donde se desarrolla una de las más interesantes y emblemáticas experiencias creativas de nuestro siglo. Tenía 36 años cuando creó la escuela. Sus contemporáneos lo describen como una persona que transmitía calma y energía, seguridad y convicción; se casó con Alma Malher, y estuvieron siempre vinculados a la música; además se rodearon de artistas como Schönberg, Berg y Webern. Su gran actividad se centra entre los años 1919 a 1932; incursionó en la edificación, el hábitat y el diseño industrial, procurando dotar a las empresas alemanas de presentaciones más atractivas y funcionales que les permitiera competir en el exterior con otras industrias. A la vez, tenía como misión dotar a los artistas de una sólida preparación para los oficios, ya que surge de la fusión de la Escuela Superior de Artes Plásticas y de la Escuela de Artes y Oficios, fomentando el conocimiento de los diversos materiales, su uso y el lenguaje de la forma. Además, pretendía conseguir la integración de todos los géneros artísticos y de los sectores artesanales bajo una cierta supremacía de la arquitectura, y orientar la producción estética hacia las necesidades de amplios sectores de población, lo que "supone un acercamiento colectivo hacia el arte".

El término Bauhaus es la inversión de Hausbau que significa casa de la construcción (al estilo de las antiguas logias de constructores medievales que Álvarez Rey, en 1996, describe como Taller dónde estaban al abrigo de la intemperie y los Maestros dirigían los trabajos, otorgando funciones a los aprendices), y es, por sí misma un impulso para la reflexión constante sobre su propia construcción y desarrollo futuro, basada en los elementos definitorios del ser: espacio y tiempo. La música de Schönberg, Berg y Webern y sus teorías sobre los nuevos sistemas guardarán estrecha relación con las novedades de la escuela.

En la época de la fundación de la escuela, Gropius creía que los arquitectos debían reunir en torno a su persona a grupos de trabajadores que compartieran sus inquietudes, de manera que se estableciera entre ellos un vínculo más estrecho y personal. En virtud del plan de estudios de 1919, esta nueva cofradía de artesanos debía aspirar a la obra arquitectónica en su totalidad -esqueleto, construcción, decoración e interiorismo-, y llevarla a cabo con el mismo espíritu.

La Bauhaus, un grupo cerrado, pretendía ejercer influencia en la comunidad mediante la construcción de la "catedral del futuro". Se trataba del edificio gótico en el que todas las artes debían fundirse en una única obra que se consideraba el símbolo de la unidad de la sociedad futura. En la exposición de 1923, los productos del expresionismo romántico de la Bauhaus compartieron protagonismo con los del romanticismo técnico del constructivismo (Schmidt, 1947).

La Bauhaus (según Fieldler, 2000) se inicia con 207 alumnos (101 hombres y 106 mujeres) que esperaban ser iniciados a todas las disciplinas artísticas mediante un reaprendizaje de la vida comunitaria, que suponía liberarse de los convencionalismos que limitaban sus capacidades creadoras; por ello, Gropius pretendía que sus alumnos se tornasen inventores de nuevas formas adaptadas a su función social. Con ella se unirán la arquitectura, escultura y pintura en una sola forma que se elevará un día hacia el cielo". Se trata de hacer un arte comprensible, claro y preciso al servicio de todos.

La Bauhaus pronto alcanza fama internacional; Gropius construyó el nuevo edificio que da una idea clara del nuevo rumbo: "horizontalidad, claridad, limitación a unas formas y colores básicos, comprensibles por todos, sin embellecimientos ni accesorios inútiles. Utilización sobria del espacio, el material, el tiempo y el dinero". En la Escuela se diseña platería y objetos de metal, textiles, cerámica, y grandes artistas como Kandinsky, Paul Klee y Schönberg son invitados como profesores. La Música por tanto, también comenzó a ser vista en términos más asequibles y para un mayor público. Así, cuando Stravinsky escribió su octeto para viento en 1923 resaltó que no se trataba de una obra emotiva, sino de una composición musical basada en elementos objetivos que eran suficientes en sí mismos. Esto vino a ser resumido en el término "Gebrauchsmusick" o Música para ser utilizada, introducido por Hindemith, que pretendía rescatar a la música de un aislacionismo esotérico.

También son de destacar las actividades teatrales de la Bauhaus. Cambia el drama alemán de aquella época, sobre todo en su concepción del teatro como épico, despersonalizado y carente de cualquier tipo de ilusionismo, que se combinaba con música, oratoria y acción corporal, dentro de un esqueleto dramático, con el objetivo de provocar en el público un shock al reconocer todos esos elementos.

Gropius había hecho diseños de espectáculos teatrales de Brecht con música de Hindemith. Un escultor Oscar Schlemmer había puesto un intento de colaboración entre escenografía, coreografía y acción escénica. Weil lleva también a cabo hacia 1920 una labor de simplificación de los medios estilísticos y expresivos. Antes de la guerra, el protagonista del teatro expresionista es el hombre desnudo, despojado de todas las determinaciones sociales que forman su falsa apariencia; la esencia del hombre es angustia y sufrimiento. "La ópera de los tres centavos", la música de la burla y la desesperanza, de la nostalgia, del buen tiempo perdido, de la tristeza visceral y la alegría ficticia, de las risas demoniacas de las hijas de la calle que cantan y bailan sobre un volcán; es el augurio del Berlín sangrante y desolado.

La Bauhaus, considerado como el movimiento artístico más revolucionario del S.XX, sucumbe en 1933, con el triunfo del régimen de Hitler. De 1933 a 1939, sesenta mil artistas salen de Alemania (De Lara, 2000); pero, poco después, la utopía de la Bauhaus continuó desarrollándose en EE.UU. y Palestina con la misma energía, porque sólo una idea tiene la fuerza suficiente para extenderse tanto (Fiedler, 2000).

La filosofía de la Escuela: La Bauhaus como utopía artística es fruto de su tiempo; su idea original evolucionó a partir de una mezcla de profundo abatimiento como consecuencia de la derrota en la guerra y el quebrantamiento de la vida espiritual y económica y de una esperanza ardiente de construir algo nuevo. Nietzsche describe cómo el ser humano inventa categorías de razonamiento en el mundo. Por otra parte, la antroposofía de Steiner se ordenaba a partir de un propósito de unión entre teoría y práctica, ciencia y religión, mundo sensorial y extrasensorial, y extrajo gran parte de su inspiración de la *sociedad teosófica*. Ambas ejercieron una gran influencia en la Bauhaus, y sobre todo sobre Kandinsky, Klee e Itten. La misión del arte vanguardista es el diseño de mundos opuestos, lo cual equivale al desarrollo de una vida nueva y mejor a través de medios artísticos; así se demuestra el paralelismo entre los proyectos artísticos e intelectual del mundo.

La pintura: En un principio la actividad escolar no se diferenció de la de una academia de arte clásica; el cambio definitivo llegó en octubre de 1919, con Itten, quién estableció el principio de que el objetivo de las clases de arte consistían en transmitir el conocimiento básico del medio plástico que pudiese otorgar al alumno la herramienta adecuada para un trabajo creativo independiente. El profesorado de la Bauhaus era un receptáculo de las principales fuerzas de la modernidad de carácter similar. A pesar de la ideología de la Bauhaus, los profesores seguían siendo artistas libres; y la función de la obra libre de los maestros era servir de ejemplo, para lo cual, desde un principio, se ofrecía a los estudiantes una gran cantidad de material ilustrativo, además de las visitas a talleres, exposiciones, etc...Al plantear la importancia de la pintura libre, la Bauhaus se convirtió en uno de los primeros ejemplos de una discusión que iba a prolongarse durante todo el siglo XX.

Los directores de la Bauhaus: Gropius, Meyer, Mies van der Rohe; grupo de modernistas vieneses que han ejercido una gran influencia sobre las ideas de la arquitectura contemporánea, dejando una huella imborrable sobre la construcción de la vida urbana moderna del S.XX. A pesar de la disparidad de criterios de estos, existía un objetivo común de transmisión de conocimientos técnicos y artesanales, así como de habilidades artísticas que permitieron configurar un nuevo entorno cotidiano para el ser humano con la ayuda de conocimientos globales sobre la forma, abarcando desde la construcción de ciudades hasta los objetos de uso diario. Así, la búsqueda de una nueva estética implicaba también la de una ética moderna, cuya dimensión política fue acentuada en mayor o menor grado durante los años en que estos tres directores ocuparon su puesto. La arquitectura se convirtió en un punto clave de la formación, de forma que las demás artes y agrupaciones debían subordinarse a ella. El estímulo intelectual que supuso comprobar el valor prioritario del *trabajo artesanal* y su significado en la arquitectura del momento, llevó a Gropius a formular un nuevo leitmotiv para el programa pedagógico de la escuela: "*arte y técnica una nueva unidad*".

La formación: La creación de un curso preliminar obligatorio para todos los alumnos es uno de los fenómenos más originales y con más consecuencias en la Escuela. El objetivo era la formación de personas íntegras; la enseñanza tradicional seguía consistiendo en una formación profesional especializada, en la que se practicaban habilidades técnicas. Itten, por el contrario, que se basaba en sus años de experiencia adquiridos en su propia escuela de arte privada de Viena, quería *fomentar la capacidad creativa de sus alumnos* en una primera fase, más allá de todo sentido práctico, conforme al espíritu crítico con la cultura de la época. La práctica especializada vendría más tarde a través del trabajo realizado en cada taller. Muchos de los factores de su pedagogía pueden integrarse en el contexto de la pedagogía reformadora de la época, que asumió muchos de los elementos de la enseñanza de Hölzel; así, su pedagogía era un extracto de sus experiencias como fundador del arte abstracto. Al principio Itten pulió la teoría del contraste de Hölzel, aunque no pudo formular sistemáticamente la estética formal establecida universalmente que de ella se desprendía. Así, Itten se convirtió en el principal estimulador de la pedagogía artística en Alemania Occidental de después de 1945.

Cada clase de formación unitaria se iniciaba con ejercicios de gimnasia, destinados no solo a relajar el cuerpo, sino a conducir a los alumnos a la armonía, a modo de preparación correcta para los estudios de ritmo que seguían. Por tanto, *el ritmo* era más que un recurso creativo: era la expresión de una unidad de cuerpo y alma entendida de forma vital más allá de las divisiones más intelectuales. *La sensación* debía resonar en el propio creador: brazo, manos, dedos, hasta el cuerpo entero debía inundarse de ese sentimiento. La vista fijada en extremo y el manejo fluctuante deben ceder ante la *mirada interior*; para ello, hay que estar dispuesto a dejarse llevar por el sentimiento. El trato de los materiales estaba también destinado a la formación humana; primero se examinaban sus propiedades especiales a partir de criterios de contraste y de ordenación, independientemente de los intereses prácticos de aprovechamiento como material en sí. Luego les mandaba añadir las propiedades tangibles, ópticas y táctiles, pero además, tenían que experimentar el carácter de esos materiales. El siguiente paso era dominar los efectos de contraste que de estas obras resultaba en un dibujo; sin embargo, el dibujo a través de modelos, tenía como objetivo, además de perfeccionar la técnica o agudizar las dotes de observación, permitir la *experimentación interna* del carácter de los objetos. Itten desarrollaba el contraste de claroscuros, junto con el análisis del color, y a ello se le añadían la enseñanza de las formas, basada en el círculo, triángulo y cuadrado. Con estos elementos, los alumnos debían desarrollar composiciones abstractas, primero sobre una superficie, y posteriormente sobre en espacio. Pero estas formas abstractas, la personificación más popular del racionalismo de la Bauhaus, era el símbolo de un concepto metafísico del mundo, donde también consideraba su valor expresivo trascendente.

Curiosamente, la organización adecuada de las experiencias sensoriales, en plena confusión, a raíz de los vertiginosos cambios que se producían en el presente industrial, eran la esencia del arte y de la filosofía de Moholy. El diseño para él era un extenso recurso

educativo para la agudización de la capacidad sensorial como base de la *humanización de la vida*, resaltando la importancia de las conexiones entre forma y función. Albers, por el contrario, enseñaba con la experiencia, teniendo como objetivo una *formación analítica* de la percepción y la creatividad, que en la práctica de la profesión debían conducir a la originalidad individual, con el aprovechamiento económico de lo dado. Trataba de ordenar las experiencias sensoriales, la sensibilización y diferenciación de las mismas, como base para un tratamiento creativo del material.

Los talleres: La Bauhaus se nutría del arte de sus propios talleres:

Taller de carpintería e interiorismo, el taller de escultura y talla, el taller de metalurgia, el taller de cerámica, el taller de pintura mural, el taller de tejidos, el taller gráfico, el taller de fotografía, el taller de teatro.

Por otro lado, el conocimiento de la voz humana y de la poesía, y el arte de la palabra derivaban del simbolismo; *esa emancipación de la forma y el color lleva a la emancipación de la disonancia*, que a su vez es analógica de la disolución de la gramática y sintaxis literaria. Kandinsky fue el primero en conseguir la expresión más abstracta del sonido del lenguaje, la vocalización y la consonancia armónica; así, en su poesía presenta un proceso exclusivamente espiritual, y con unos medios simples crea el sonido, el movimiento, el crescendo, el color, la tonalidad, como en el poema Bassoon. Con esta contribución al arte de la palabra se va completando el cuadro de disciplinas artísticas para concurrir a la realización de la obra de arte total.

La Danza: al comenzar el S.XX, la reflexión sobre la técnica de movimiento da un nuevo impulso con la aparición de Isadora Duncan (que preparó el terreno para la innovación del ballet contemporáneo, contribuyendo al desarrollo de la danza en Rusia) y la teoría del ritmo de Dalcroze (el movimiento rítmico era la cualidad universal de la expresión humana). Los artistas son más conscientes sobre el significado del gesto y del movimiento en la escena, y la escenografía queda vinculada a la nueva técnica de expresión corpórea. Se trataba de la imagen vivida en el espectáculo teatral, se trataba de la interacción música-color. Kandinsky crea en la composición escénica un valor interior único en la perspectiva de movimiento sonoro (música o voz humana), plástico (escultura en movimiento) y movimiento cromático (luz, color). La obra de arte era una obra unitaria, en la que la constelación sonido-palabra, forma-color, forma-movimiento era un modo determinado de representación como una orquesta es a la partitura. La importancia de la danza era desarrollar el color de la ciencia esotérica; por medio del movimiento, el bailarían manifiesta inteligiblemente el color del cosmos, captando las vibraciones psíquicas más insignificantes, conservando el auténtico significado espiritual primordial. Alice Koonen interpretó coreográficamente la música de Skrjabin por fragmentos musicales, de tal modo que al principio representaba el estado de ánimo y poco a poco, dejaba que la música atravesara el movimiento. El movimiento se hacía visible por la pulsación rítmica,

así, el movimiento de la danza para Sckrjabin era al modo de la euritmia de Steiner. Del mismo modo, la danza para Kandinsky era la escultura en movimiento, la fusión de la escultura y la pantomima; el cuerpo humano aparece como un todo unido y armonioso, efectuando el movimiento plástico de valor estético, de este modo, el movimiento no sólo corresponde al cuerpo físico, sino al cuerpo astral, mental, atravesando el ambiente, captando el movimiento. Por todo ello, la danza se configura como el grado superior de la materia viviente, como la esencia del gesto donde se ubica la naturaleza de la fuerza expresiva.

La coreografía más conocida de la Bauhaus, el "Ballet Triádico" (1922 a 1932) (el n° 3 es utilizado por eminentes músicos en la historia, como J.S. Bach que une con ideas musicales la trinidad compuesta por Padre, Hijo y Espíritu), utilizaba sólo tres bailarines y 18 trajes múltiplo de tres), tres actos, los llamados ciclos amarillo, rosa y negro. Schlemmer admitió haberse basado en el baile de máscaras de Basilea; su estilo literario todavía es un exponente claro del expresionismo, y al hablar de la "Danza culta que sosiega el alma", hace una referencia a Dalcroze, la gimnasia rítmica y la liberación del cuerpo de sus constreñimientos, base de la danza expresiva alemana. A todo esto hay que añadir el ideal matemático de Kant. El máximo representante de este movimiento fue Schreyer, el primer director de la sección de teatro, que con su estilo impresionista concebía el escenario como un espejo cósmico que formaba parte de una ceremonia de sonoridades casi religiosa, no exenta de belleza matemática. Sturm (1916) escribió: *"las formas básicas del teatro son los cuerpos y planos matemáticos. Sus colores primarios son negro, azul, verde, rojo, amarillo y blanco...El color en movimiento es la luz o un cuerpo en movimiento. Un cuerpo en movimiento es la forma en movimiento. El movimiento del cuerpo transforma el espacio"*. Esto constituye un análisis de los elementos teatrales "cuerpo, luz y espacio"; sin embargo, su verdadero padre es Kandinsky, que en 1910 ya había puesto por escrito sus ideas sobre la composición teatral.

La máscara y el material empleado en la escena como el bastón, se convirtieron en intermediarios entre el hombre y la abstracción; y la tensión corporal del baile de Gret Palucca, de gran sencillez formal inspiró a Kandinsky sus dibujos analíticos previos a la composición.

El taller de construcción dio un giro a la arquitectura clásica; así, el hormigón de altas prestaciones, el acero superresistente, los pegamentos elásticos, el carbono, los cristales capaces de crear un microclima natural. "Queremos que la persona que entre en esta ciudad vertical tenga la misma sensación que al estar en un bosque, en un hermoso paisaje interior, con jardines aterrazados" (Celaya 2001, Barroso y Alonso 2001).

Así, numerosos artistas participaron de esta experiencia, pero nosotros nos centraremos en Kandinsky (representante de la realidad pictórica de la primera mitad del S.XX), y Esteban Vicente (segunda mitad del S.XX).

7.2.2-Kandinsky (1866-1944).

Ocupa un lugar privilegiado en la Historia del Arte Contemporáneo como promotor e impulsor de este primer movimiento decisivo del Arte Abstracto), mantiene que "toda Obra de Arte es hija de su tiempo, y muchas veces es madre de nuestros sentimientos; del mismo modo, cada periodo de la cultura produce un arte propio que no puede repetirse. El intento de revivir principios artísticos pasados puede producir obras de arte que son como un niño muerto antes de nacer....Existe otra semejanza externa de las formas artísticas que se basa en una gran necesidad..; la semejanza del sentir íntimo de todo un periodo puede conducir a la utilización de formas que en un periodo pasado sirvieron eficazmente a las mismas tendencias. Así surgió en parte nuestro parentesco espiritual con los Primitivos; al igual que nosotros, estos artistas puros intentaron reflejar en sus obras solamente lo esencial; la renuncia a la contingencia externa surgió por sí misma.....Nuestra alma tiene una grieta que cuando se consigue tocarla, suena como un valioso jarrón resquebrajado y reencontrado en las profundidades de la tierra. Por eso, la tendencia a lo primitivo, como hoy la vivimos, francamente tomada de prestado, será de breve duración"...."La vida espiritual, a la que también pertenece el Arte y de la que el mismo es uno de sus más poderosos agentes, es un movimiento complejo pero determinado, traducible a términos simples, que conduce hacia adelante y hacia arriba. Este movimiento es el del conocimiento que puede adoptar diversas formas, pero en el fondo conserva siempre el mismo sentido interior, el mismo fin" (Malorny, 1999).

La revolución más radical en la pintura desde el Renacimiento la puso en marcha un distinguido hombre de mediana edad que estaba llamado a ocupar una plaza de profesor de economía en la Universidad de Dorpart, si no se hubiese decidido a iniciar una carrera artística: Kandinsky (De Lara, 2000). Su época estaba preparada para un arte de signos y símbolos en un mundo que aparentemente se volvía más complejo. En esta época, los experimentos de los artistas tuvieron un desarrollo paralelo en otros campos como la ciencia y la tecnología. Entre estos se encontraba la teoría del color, surgida a través de Newton, Euler, Huygen y Castel; la teoría de la luz, la cosmología, la morfología y la mecánica cuántica. Se desarrolló la fotografía y los medios de reproducción como continuación de las investigaciones de los artistas románticos que buscaban una correspondencia entre la pintura y la música, el color y el sonido.

El hecho de que la figura de Kandinsky tuviera un peso tan significativo en el consejo de maestros de la Bauhaus, contrasta enormemente con el individualismo romántico con el que el pionero de la pintura abstracta proclamó durante toda su vida la autonomía del artista de vanguardia. No obstante, esta paradoja es un síntoma innegable de una contradicción conceptual que la escuela no consiguió superar totalmente a pesar de sus contradicciones. La psicología y el psicoanálisis tuvieron más importancia para el surrealismo. Dijo Franc Marc: "El arte puro se preocupa tan poco de los problemas de los otros como del propósito de unificar a la humanidad", dice Tolstoy que "no persigue propósito alguno, sino que es simplemente **un acto metafórico de creación**, orgulloso y completamente de sí mismo y

por sí mismo" (Rurhberg y otros, 1999). Esto llevó a un claro rechazo del pensamiento positivista y materialista del siglo XX.

La revolución estética no se produjo de pronto, se estuvo preparando durante un largo periodo, y Kandinsky tenía cerca de 45 años cuando entre 1910 y 1913 avanzó hasta la abstracción. Su primera acuarela abstracta, que data de 1913, se consideró como el incunable de la abstracción. Nació en Moscú en 1866, y empezó cursando Derecho, por lo que su traslado a Alemania para estudiar arte, se produjo con algo de retraso; pero antes había adquirido experiencia como profesor en la escuela superior técnica y artística de la Rusia revolucionaria. En 1927, él y Klee consiguieron organizar la clase de pintura libre que habían reclamado, y a pesar de la distancia cada vez mayor que le separaba de sus compañeros, siguió vinculado a la Bauhaus hasta que los nasis forzaron su disolución en 1933. Durante sus últimos años vivió cerca de París, donde murió en 1944.

El grupo formado por Kandinsky, Marc, Klee, Kubin, Cézanne, Matisse, Picasso, Delaunay, Rousseau, Kirchner, Nolde, Kokoschka, Hans Harp, Schönberg, Weibull, Berg, contemplaba las cuestiones de la forma y la expresión en las artes visuales en conexión con la música; así, lo que percibió Gauguin intuitivamente, ahora se investigaba metódicamente: la Música y la Pintura para ellos era básicamente lo mismo, sólo había que detectarlo (Malorny, 1999).

Cuando llegó a la Bauhaus ya era conocido por su actividad como pintor, redactor del manifiesto "de lo espiritual en el arte" (1910-12), y responsable junto a F. Marc del "almanach des Blauen Reiters" (1912), lo que le confería el título de principal teórico vanguardista. Sus primeras obras fueron decorativos cuadros imbuidos del espíritu del modernismo y el simbolismo, entonces de moda. Suárez y Vidal (1998) aclaran que en la vida de Kandinsky se produjeron una serie de hechos que le afectaron profundamente: uno fue el descubrimiento del arte popular del norte de Rusia, otro el impacto del color de la pintura de Rembrandt que le hicieron sentir la resonancia del color y de la luz, y otro Lohengrin de Wagner, cuyos cromatismos le hicieron comprender que la pintura disponía de unos medios expresivos tan poderosos como la música.

Kandinsky cuenta que su iniciación a la pintura abstracta se produjo un día que llegó a casa con la luz del crepúsculo, vio unos cuadros, los puso a su lado dando una vuelta de 90 grados y no los reconoció. Vio colores y formas variados por un fulgor interior, pero tuvo que recorrer un largo camino hasta llegar a la abstracción. Se sintió impresionado por Rembrandt en Rusia, por Monet, por el Lohengrin de Wagner; le pareció que esta ópera reflejaba los colores resplandecientes de la capilla rusa. Por primera vez se dio cuenta de la posibilidad de expresar esos sonidos a través del color y la forma; y esta idea le llevó a abandonar su prometedor carrera académica; así, la liberación del color llegó en Murnau. El tema se fue simplificando a la manera de los expresionistas alemanes y los fovistas franceses; además, el esplendor bizantino se sumó al diseño europeo del color, y otras influencias surgieron de la pintura bárbara sobre vidrio, de formas simples y colores intensos. Todo esto le

valió la reputación de ser uno de los fundadores de la pintura no figurativa. Kandinsky legitimó este paso radical con un modelo histórico de creación propia basado en la teosofía, la antropología y la crítica cultural, modelo en el que su nuevo arte asumiría un papel decisivo; así, el positivismo, materialismo y utilitarismo del siglo anterior sucumbirían ante *la época de la gran espiritualidad*.

Su originalidad se basaba en haber sabido vertebrar una estrategia artística única a partir de este trasfondo espiritual, de manera que no solo renunciaba a toda representación de objetos cotidianos, sino cada vez más a la mimesis de sus creencias neoreligiosas. La pintura espiritual nacía de una sonoridad interna, y sólo podía entenderse si el observador se identificaba con la misma. Sin embargo, el genio romántico de Kandinsky invoca una especie de intuición mística que ni las normas externas del mundo aparente, ni la mente individual del artista, ni los cánones configurativos formales pueden limitar. La observación de las improvisaciones, construcciones y composiciones de sus románticos años geniales en Munich permite identificar los medios con los que se distancia de la representación formal lógica y racional: los elementos lineales se contraponen a las superficies planas y los cuerpos redondos contrastan con los angulosos. Su trabajo en la Bauhaus se caracterizó por la búsqueda del contrapunto de la pintura, entendido como una gramática de formas y colores de aplicación universal; sin embargo se trata de los primeros pasos en dirección a una arte más elevado y espiritual: "sólo con el análisis microscópico podremos convertir el estudio del arte en una síntesis globalizadora que sobrepase las fronteras del arte para adentrarse en el terreno de la unidad, de lo humano y lo divino. Su concepto de abstracción se desarrolla a la par que los nuevos avances en astrofísica moderna, así, se apropia de la nueva imagen del mundo que proporcionan las ciencias exactas para incluirla en un sistema estético y espiritual. Él consideraba estas obras como artesanía abstracta y no las equiparaba al verdadero arte. Tras esta contradicción se esconde una cuestión central para toda la Bauhaus: si es posible enseñar arte. Kandinsky no asimiló la que posiblemente fuera la idea más fructífera nacida en la Bauhaus: *no hay ninguna contradicción entre las normas y la individualidad ni entre la función y la creación, ya que ambos extremos se complementan*.

La nueva física y su visión del Universo tuvo una influencia decisiva en Kandinsky, en un período artístico que abarca desde 1910 a la segunda guerra mundial. Se trata de impresiones de pinceladas formando torbellinos y corrientes, engendrando y disolviendo formas, estallidos a veces controlados y a veces explosivos de color desencadenando sus nerviosas redes lineales semejantes a microbios; es el expresionismo llevado a sus últimas consecuencias; el desenlace era *confrontar el caos con un orden constructivo*. La necesidad interna del artista, sus dotes creativas, impregna sus rigurosas formas y disposiciones, las vuelve transcendentales, las eleva al nivel de los signos y símbolos capaces de señalar más allá de sí mismos. Hacia 1933, su obra se vio poblada por alegres formas biomórficas que recuerdan al surrealismo y la imaginería de Miró, correspondiendo

además a la predilección de Kandinsky por el arte ruso (Malorny, 1999).

Su pintura se divide en tres periodos:

1-Deseo práctico de mantener la corporeidad pasada.

2-Progresivo aislamiento de este objetivo práctico y progresista preponderancia del elemento espiritual.

3-Ingreso en un nivel superior, el del arte puro, en el que se prescinde totalmente de los restos del deseo práctico.

La vida espiritual, representada esquemáticamente, es un gran triángulo dividido en secciones desiguales, la menor y más aguda dirigida hacia arriba, y cuanto más hacia abajo, tanto más anchas, grandes, voluminosas y altas resultan las secciones del triángulo. Los periodos en que el Arte no tiene un representante de altura, en que falta el pan transfigurado, son periodos de decadencia en el mundo espiritual. Las almas caen constantemente de secciones superiores a otras inferiores y todo el triángulo parece estar detenido. En estos tiempos mudos y ciegos, los hombres dan una importancia exclusiva al éxito externo, se preocupan sólo de los bienes materiales y celebran como una gran proeza el progreso técnico que sólo sirve y sólo puede servir al cuerpo. Las fuerzas puramente espirituales son subestimadas, en el mejor de los casos, o simplemente pasadas por alto. Así, el Arte, que en estas épocas vive humillado, es utilizado exclusivamente para fines materiales, buscando su contenido en la dura materia, ya que no conoce la exquisita. El qué del Arte desaparece, y la única pregunta que interesa es la de cómo se representa determinado objeto en relación con el artista: **el arte pierde el alma**. Pero, a pesar de toda la ceguera, a pesar del caos y de la carrera desaforada, el triángulo espiritual se mueve en la realidad, despacio, pero con seguridad y fuerza indómita, hacia adelante y hacia arriba. Así, el Arte inicia el camino sobre el que más adelante encontrará infaliblemente el perdido qué, y el qué, constituirá el pan espiritual del despertar que se inicia. Este qué, que no será el material y objetivo del periodo superado, sino un contenido artístico, el alma del Arte, sin la que su cuerpo (el cómo) no puede llevar una vida completa y sana, al igual que un individuo o un pueblo.

Al respecto, existen dos bandos enemigos: el de *la belleza interior y la belleza exterior*. La belleza interior es la que se emplea por una necesidad interior imperiosa, renunciando a la belleza habitual; por eso parece fea al que no está acostumbrado a ella, ya que el ser humano tiende a lo externo; en la Música, Schönberg es el único que actualmente va por ese camino y defiende todos los medios que conduzcan al fin de la autoexpresión. Presiente que la libertad total, como medio necesario y libre del Arte, no puede ser absoluta. A cada época le corresponde una medida determinada de esa libertad, y la fuerza más genial no será capaz de saltar sus límites (Zelinsky y colaboradores, 1987).

Al profundizar en sus propios medios, *cada arte marca sus límites* hacia las demás artes; la comparación las une de nuevo en un empeño interior común. Así se descubre que cada arte posee sus

fuerzas, que no pueden ser sustituidas por las de otro arte; y así, se unen las fuerzas de las diversas artes: de esta unión nacerá el verdadero arte monumental.

Todo el que ahonde en los tesoros escondidos de su arte, es un envidiable colaborador en la construcción de la pirámide espiritual (Kandinsky 1912).

"Enviar luz a las profundidades del corazón humano es la misión del artista", dice Schumann (citado por Chissel, 1985); "el pintor es un hombre que lo sabe dibujar y pintar todo", dice Tolstoy (citado por Malorny, 1999).

"El artista está con espíritu libre por encima de la naturaleza y puede utilizarla de acuerdo con sus fines superiores...es al mismo tiempo su dueño y su esclavo. Es su esclavo porque ha de trabajar con medios terrenos para ser entendido, su dueño porque somete los medios terrenos a sus intenciones superiores y los pone a su servicio. El artista habla al mundo a través de una totalidad: esta no la halla en la naturaleza, es el fruto de su propio espíritu, o si se quiere, la inspiración de un aliento divino" (Goethe 1899).

"La naturaleza es para el artista un diccionario, y el realismo se tiene que definir como la antípoda del Arte" (Cassirer, 1903).

Estamos ante el expresionismo artístico («el arte de la representación de los acontecimientos internos»). Dos artistas, de culturas y formación diferente, llegan a un mismo objetivo sin conocerse (Zelinsky, 1987): Schönberg, ocho años más joven que Kandinsky, creció en la Viena Imperial, en una familia judía pobre; Kandinsky, en Moscú, en el seno de una familia burguesa liberal con posibilidades económicas, lo cual le permite viajar y adquirir una buena formación, y no hay que olvidar que, en esa época, Moscú se encontraba bajo la influencia de un rígido Positivismo. En 1911, escucha en un Concierto "Tres piezas para Piano op. 11" de Schomberg, lo cual le hizo reafirmarse en su idea de la necesidad de un nuevo lenguaje, e inmediatamente lo plasmó en su obra "Impresión Concierto". Curiosamente, en el mismo año, Kandinsky publicó "De lo Espiritual en el Arte" y Schomberg "Tratado de Armonía". Por este motivo seguidamente abordamos la figura de Schönberg y su relación con la pintura.

7.2.3-Schönberg:

García Laborda (1989) dice que fue un hombre fiel a sus ideas en un mundo que trataba de rechazar toda innovación artística; afrontó la vida y las circunstancias adversas con el estoicismo de quien se sabe en la verdad, de quien sospecha que la autoridad moral y el reconocimiento ahora negados le serán devueltos algún día. Es por tanto, una manifestación de libertad afirmativa, de rebeldía Krausiana contra todo convencionalismo, de desafío e inteligencia, pero también de corazón y sentimiento. Del gusto por la disonancia, después de un periodo de acomodación postromántica, se une a la abstracción dodecafónica, que no es una limitación de libertad, sino

rigor de pensamiento. Así, Schönberg denomina al expresionismo "el arte de la representación de los acontecimientos internos". En sus cartas a Kandinsky dice: "es usted una persona tan plena que, la más mínima conmoción la provoca un desbordamiento....A mis obras les está vetado, de momento, ganarse a las masas, pero con más certeza conquistan al individuo.....Sus cuadros me han causado una profunda y prolongada impresión; aún veo gran parte de su obra ante mis ojos....Para construir una obra hay que considerar que mirar al interior constituye una unidad que, aunque posea elementos, estos ya están seleccionados; construir supone contar con dos elementos que simulan una unidad, pero no existe garantía de que no falten los más importantes y de que el material de estos elementos que faltan no sea el alma.

Es importante que nuestro nivel de creatividad reproduzca enigmas como los que nos rodean.....El arte es un factor de cultura y pertenece a todos los que alargan la mano hacia él, a la totalidad. Por eso, toda una época no puede quedarse indiferente frente a la opinión extraída de una obra de arte; una vez que palidece se pueden encontrar características sobre las que pasa la generalidad, ya que no pueden cambiar la impresión global; sólo entonces se encuentra la obra de arte en su máxima estimación, sin importarle influencias...El efecto de esos cambios en la obra de arte es igual al de la sólida órbita de un planeta, al menos en lo que se refiere a nuestra capacidad de entendimiento, que teme encontrar detrás de la nueva forma un ser nuevo, desconocido e incomprensible; así, una forma distinta de cambiar los sonidos hace que lo que antes eran sonidos inofensivos amenazan con hacer estallar una forma que hasta hace poco parecía totalmente sólida. Ocurre también con el drama musical, la más ligera variación en la posición o unión de las partes componentes cambia sustancialmente la cara de la totalidad, por lo que es precisa una conciencia susceptible por parte de los ejecutores para llevar a la realidad la voluntad del autor...Cada arte tiene su propio lenguaje, es una unidad cerrada de sí misma; sus medios son distintos, pero, en el más recóndito fondo estos medios son exactamente iguales, la meta final anula las diferencias exteriores y descubre la identidad interna. Esta última meta se logra en el alma humana a través de delicadísimas vibraciones de la misma, pero éstas encierran en sí diferentes movimientos internos que las diferencian entre sí; el proceso espiritual significa la meta de cada medio de arte individualmente....

No existe ninguna persona que no reciba el arte; cada obra y cada medio de una obra causan en cada persona una vibración que en el fondo es idéntica a la del artista...La identidad interior que más profundamente se puede descubrir en cada medio de las diversas artes ha sido la base sobre la que se intentó reforzar un sonido preciso por medio de un sonido idéntico de otra arte, fortalecerlo y lograr así un efecto más potente. La repetición de un medio de un arte por un medio idéntico de otro arte sólo es una posibilidad; así, encontramos en los contrastes de las composiciones un material inagotable que es la antípoda de la repetición y plantea posibilidades entre la conexión y la repulsión. Cuando un artista

encuentra su forma puede seguir creando obras de arte; en cada obra habla el deseo interno del artista, renuncia a lo superfluo, dirigiéndose por el camino recto a lo esencial....El profesor no está para cargar al alumno de leyes inamovibles, sino para abrirles la puerta del arsenal de posibilidades, de medios artísticos de expresión y decirles: "¡mirad, en esta polvorienta esquina están tirados un montón de recursos de expresión que hoy están fuera de uso, entre ellos podréis encontrar la estructura orgánica, anatómica; cuando lo necesitéis ya sabéis donde está...Hoy es le día de abrir la gran puerta"...Así, el escenario deja de ser un espejo del mundo real, pasando a serlo del auténtico ser, más allá del mundo del espejismo de las cosas. A la obra interna le corresponde una parte externa con pretensiones de misterio y enigma...Cuando escribe "El sonido amarillo" busca el movimiento del tono musical, así como del sonido corporal y espiritual, expresado por personas y objetos. El drama es el resultado de acontecimientos internos; de la ópera se tomó la música como fuentes de sonidos internos, sin vinculaciones externas; del ballet, la danza como movimiento de efecto abstracto con sonido interno; tono colorista como elemento aparte.

Según García Laborda (1996), Schönberg ofrece una variada y rica obra musical, producto de su compleja personalidad como compositor, teórico, pintor y pedagogo; sin embargo, se distinguen cuatro periodos diferenciados:

a)-1898-1908, *época tonal*, que se caracteriza por una estética postromántica, al estilo de Wagner y Mhaler en el sentido armónico, y al de Brahms en el refinamiento contrapuntístico (Noche transfigurada, sexteto de cuerda). Además, en algunas obras, como Pelleas y Melisande se observan restos de impresionismo y simbolismo; en otras, como Segundo Cuarteto, aparece una ampliación de la tonalidad, intentando una disolución tonal y una estructura interválica con predominio de segundas y terceras.

b)-1908-1923, *época atonal libre*, caracterizada por su fuerte actividad pictórica, donde disuelve gradualmente los esquemas tonales, armónicos (emplea las cuartas) y formales tradicionales, además de renunciar a la gran orquesta a favor de la de cámara. Por tanto, puede hablarse de una época expresionista manifestada en sus *Piezas para piano op. 11 (estrenadas en 1911)*, además, en su búsqueda de nuevos timbres y estructuras, compone *Pierrot Lunar*, lo que supone para él un momento de reflexión teórica y formal, que expresa en su *Tratado de armonía (1911)* y *la preparación del método dodecafónico*. Neighbourg y colaboradores (1986) dicen que en las piezas op. 11 y 16, la amplitud formal no corre paralela a la extensión de los límites expresivos, así, la brevedad y la intensidad de la expresión son interdependientes; a cambio de la desintegración de la armonía, sobrevivían otros elementos característicos más simples, que constituían otros puntos de referencia, que, a su vez, producían transformaciones más rápidas y contrastes más abruptos; así, la nueva independencia de la disonancia permitía contrastes simultáneos sin precedentes, lo que otorga a esta música una cualidad visionaria, no sólo por la novedad expresiva en sí misma, sino por su capacidad para relacionar elementos aparentemente irreconciliables. De este modo, la pieza orquestal se centra en una línea melódica que evoluciona

continuamente, sin una clara fase expositiva, y la pieza pianística confía tanto en la dinámica como en la textura y el diseño para lograr una coherencia. Todo ello le llevó a la construcción de grandes formas sobre la base de un texto cuyos cimientos fueron las piezas op. 11 y 16.

C)-1923-1933, *época dodecafónica* en la que aparecen las primeras obras seriales vertidas en esquemas formales cercanos al neoclasicismo y neobarroco (Suite para piano), y los grandes esquemas seriales vertidos a la gran orquesta (variaciones op. 31), con lo que causa un gran impacto mundial su obra serial. También es importante destacar la adquisición de un lenguaje contrapuntístico basado en la variación desarrollada de alta estructura y concentración sintáctica. La *música para acompañamiento de una escena de film* en los tres momentos de peligro inminente, miedo y angustia, le acerca al cine expresionista. Neighbourg dice que para Schönberg las necesidades técnicas eran inseparables de las filosóficas, y declara sus maestros a Bach, Mozart, Wagner y Brahms; así, en 1923 escribe a Hauer diciendo que tras quince años de búsqueda había descubierto un método de composición que le permitía componer con una libertad y una fantasía tales como las que sólo había conocido en su juventud. En torno a estos pensamientos, estableció su sistema serial que le acompañó durante toda su vida, caracterizado por el mutuo juego entre motivos melódicos y rítmicos que provocan la acumulación gradual de una masa de afinidades entre elementos dispares, afectando de modo importante a la textura compás por compás.

d)-1933-1951, son unos años de grandes investigaciones seriales ampliadas a las formas concertísticas, de los que datan sus *conciertos de violín y piano*; además aparece una nueva simplicidad y acercamiento neotonal en su *Oda a Napoleón*, temas religiosos-místicos, como *La Escala de Jacob*. Escribe el *Estilo y la idea* (recopilación de artículos y otros libros).

La evolución artística de Schönberg, hasta llegar a la atonalidad sistematizada del dodecafonismo hubiera sido imposible sin la estética de fondo que subyace en el movimiento expresionista. Su preocupación por abrir un nuevo cauce a su inspiración musical, desembocaría en la producción de sus tres grandes obras que inauguran el estilo libre atonal de una manera definitiva: *el libro de los jardines colgantes op.15, las tres piezas para piano op. 11 y las cinco piezas para orquesta op. 16*. Estas obras están caracterizadas por la brevedad, la unión de la música con un texto para ayudar a la construcción formal, la función estructural de las relaciones motivico interválicas como alternativa a la centralización armónica de la música tonal. Es importante constatar que la renuncia al orden armónico de la tonalidad tradicional provocó una limitación de la extensión formal de la obra.

Por otro lado, conocer la actividad pictórica de Schönberg es de vital importancia para comprender su obra; en sus cuadros se aprecia la influencia de Gerstl y de Kandinsky, con los que mantuvo amistad. En diciembre de 1908 aparece el primer cuadro pintado del artista, un autorretrato de tinta china y cartón; en 1909 termina las op. Atonales, 11, 16, y en esta última se aprecia una relación color

timbre. En 1910 pinta casi todos sus cuadros y expone en Viena, retratos, autorretratos, impresiones, fantasías, bocetos de dramas musicales (la mano feliz); representa los rostros como internos, interpretados por el color, sin forma. En 1911 comienza su relación con Kandinsky, y en esa unión de la disonancia musical con la pictórica en el momento del impulso de la pintura abstracta se marca la evolución del arte moderno que inicia la pintura contemporánea, a lo que hay que añadir el paralelismo en las publicaciones del Tratado de Armonía y De lo espiritual en el Arte, donde se emplean términos similares para la comprensión y elaboración de la música y la pintura. En 1912, Schönberg expone en Budapest, se publica el Almanaque con obras pictóricas y musicales de ambos artistas; Schönberg termina Pierrot Lunar op 21 que se estrena en Berlín.

En cuanto al significado de la pintura de Schönberg, es importante destacar que surge de la necesidad de manifestar sus propios sentimientos internos, con el fin de contemplarse a sí mismo y ver el proceso de su evolución interior (tienen un carácter de análisis autobiográfico), ya que fue autodidacta, nunca asistió a clases oficiales y todo lo aprendió en contacto con los grandes maestros, en clases particulares. Su mayor pretensión era encontrar el tema objetivo como excusa para improvisar colores. Lo más original de la pintura de Schönberg, fantasías y visiones, corresponde al movimiento del expresionismo fantástico visionario; buscaba la expresión de su mundo interior, como dice Worringer (citado por G^a Laborda) "en la visión y no en el conocimiento, en la revelación y no en lo percibido, es donde se carga el acento del expresionismo".

Valoraciones sobre su obra de otros autores

-El ojo: los sonidos no son sino una forma especial de vibraciones del aire...Ciertas combinaciones suyas provocan impresiones artísticas y espirituales. Pero como esta capacidad no es inherente a cada sonido en sí mismo, tendría que ser posible provocar tales efectos con algunos otros materiales y bajo ciertas condiciones. Por eso se puede afirmar que detrás de los pentagramas de Schönberg late el sueño de un arte total, como decía Kandinsky: *sonido, color palabra...En el último y más recóndito fondo, estos medios son exactamente los mismos, ya que la meta final anula las diferencias exteriores y descubre la identidad interna.* Así, sonido y color son las facetas complementarias de una misma vibración espiritual, de tal modo que el ojo oye y el oído ve, razón por la que Schönberg pinta y compone diciendo: *para mí tiene tanta importancia el color expresivo en su armonía que resulta difícil decir cuál de los dos habla, el pintor o el compositor* (Russomano, 2001).

De este modo, acordes, tonos, contrapuntos van del pentagrama a la tela; así, en su obra *Die glückliche Hand*, el compositor explicaba en su caminar hacia el arte total que los sonidos sólo se combinan fácilmente entre sí cuando tienen una relación fundamental entre sí. De igual manera se unen los tonos de color sólo por la relación fundamental..Tiene que estar muy claro que aquí los gestos, el colorido y la luz se tratan de modo similar a como se tratan normalmente los sonidos. En la *Pieza para orquesta op. 16 n°3* aparece una clara sinestesia sonido-color ya que tanto el pincel como el

sonido tratan de reconocer y expresar la visión percibida, recurriendo a la melodía de timbres para conectar con las misteriosas correspondencias que atraviesan la existencia: *es importante que nuestro poder de creatividad reproduzca enigmas como los que nos rodean, para que nuestro espíritu intente no solucionarlos, sino descifrarlos, y lo que ganamos con ello no debe ser la solución, sino un nuevo método de cifrar y descifrar.*

La voz: Schönberg y la voz caminan juntos en sus escritos y en sus obras, por lo que Kandisky intentaba buscar en sus cuadros la vida propia de cada una de las voces de las composiciones de Schönberg. Así, al escuchar un verso de un poema, o un compás de una composición, estamos en disposición de comprenderlo todo, del mismo modo que una palabra, una mirada, un gesto, el modo de andar o incluso el color del cabello son suficientes para revelar la personalidad del ser humano. En el Pierrot utiliza el canto hablado como entelequia casi inhumana para un mundo de locura y decadencia (Lapuente, 2001).

El aforismo: en la música de Schönberg, el sonido tiende a la expansión, la palabra al aforismo, pero el contraste sólo es aparente puesto que ambos aspiran a la tonalidad. Así, las melodías son sustituidas por núcleos temáticos mínimos que se expanden por toda la pieza; entiende el aforismo como una expresión concentrada, que expresa en su *seis piezas para piano op. 19, como mundos volcánicos y geométricos que encerrados en el espacio de pocos compases.* Por ello, la obra de arte es un laberinto en el que el experto sabe encontrar la entrada y la salida en cualquier punto sin ser guiado por un hilo conductor, de tal modo que los recorridos equivocados le indican el camino correcto: que lo que prima es la verdad; al respecto decía Schönberg que *a menudo no sabía inmediatamente si lo que había escrito era bello, pero sabía que era necesario* (Russomano, 2001).

La construcción: sólo hay que mirar a través de un calidoscopio y dejarse embaucar por el espectáculo que proporciona la cambiante disposición de los pequeños vidrios de colores; sin tregua aparecerán nuevas formas y con ellas la sugestión del objeto; así, Schönberg dio vueltas al calidoscopio, quiso ser revolucionario, sobre todo por la renuncia a la forma temática. Por tanto, la solución a la crisis del lenguaje de principios del S.XX buscaba una mejor representación de la realidad, del mensaje a la humanidad que como código de honor cumplen todos los grandes del arte (Lapuente, 2001).

Así, para comprender mejor la relación existente entre la obra artística de Schönberg y Kandinsky, organizamos sus elementos comparados en cuanto a contenidos en la tabla 1:

Elementos Interpretat.	KANDINSKY	SCHÖNBERG
Composición	-estructura interna delimitada de color y forma.	-estructura interna de motivos y elementos y forma.
Estructura	-células rítmicas, tímbricas y sonoras	-idem.
Ritmo	-vivos, complejos, cambiantes,	-estructurado, vivo y variado.

Melodía Forma hacia la vida.	-épica, lineal, distante,	-variada en estructura.
Armonía		Color
Silencio	-regenerador = empuja al color y a la forma hacia la vida.	-genera, regenera, impulsa.
Fraseo	-Determinado por la variación rítmica,	-depende de la estructura.
técnica	-Es arte, medio de expresión,	-es un medio para alcanzar el arte.
gesto	-En función del pequeño fraseo,	-surge del centro del SER para expresar.
color	Contundente y bien delimitado	Transmisión emocional de sensaciones; revelación.
Imagen Estética	-Mirada interior de los problemas sociales y su repercusión.	-Pintaba imágenes previas a la composición desde su visión interior; autodidacta.

Tabla 1: Paralelismos en los elementos de la obra de Kandinsky y Schönberg.

Pero, al transcurrir el siglo, esta forma de hacer arte evolucionó y continuó en la Escuela de New York y en Israel; nosotros nos centraremos en la figura de Estaban Vicente como último exponente de la escuela de New York y símbolo de la culminación del arte abstracto expresionista.

7.3-La segunda mitad del siglo xx:

E. Vicente dijo en 1996 que con el trascurso de los años se llega a la madurez; sin embargo, para alcanzarla es esencial que mantengamos nuestra identidad; y la identidad no tiene que ver con la geografía, sino con la cultura.

¿Ocurre igual con el siglo?. Es posible que cuando comienza un nuevo siglo se esté imponiendo una cultura en su propio nacimiento y juventud; puede que cuando el siglo madure, esa visión y canal de comunicación aparezca diferente ante los ojos del mundo porque el tiempo ha hecho que el siglo madure con su cultura, sus artistas y su propia actividad. Cada siglo puede tener su propia idiosincrasia (como está demostrado en la historia), además de alcanzar su madurez en un cierto tiempo, a través del cual la visión del arte se serena porque va al compás de la vida, y el artista encuentra, a la vez, su identidad. Ware, Panikkar, Romein (1996) mantienen que, durante la guerra y los años posteriores, los artistas denunciaron la violación de los derechos humanos y representaron la misma barbarie; después, vieron que se encontraban ante una sociedad enferma y entraron en la dinámica de contraste entre la guerra y la dignidad humana destruida por ésta, lo que les hizo buscar un significado para la vida. Así, bajo la influencia de Freud, las artes se apoyaron en la psicología, buscando la motivación en las capas profundas de la experiencia, lo cual provocó que muchos artistas observaran la vida de diferentes clases de gente.

Suárez y Vidal (1998) mantienen que el Expresionismo Abstracto, que dominó en la pintura estadounidense de postguerra, pronto alcanzó una dimensión internacional, incluso cuando parecía agotado en los años 50, ya que, en ese momento, emergieron con fuerza nuevas

orientaciones cuyas raíces se encontraban en las generaciones anteriores.

Guasch Ferrer (2000) expone que había llegado el momento en que los artistas del otro lado del atlántico se anticiparan a los europeos e impusieran sus pautas; por eso, una nueva generación de críticos militantes validarían la nueva pintura de New York. Aunque los objetivos de la pintura gestual y la contemplativa eran opuestos, ambas encontraron un arte abstracto original, al margen de influencias, en un viaje hacia lo desconocido.

Marco (2002) analiza los veinticinco años de democracia en España, explicando que la vanguardia aparece en la segunda etapa del franquismo como una batalla por la modernidad y la libertad, en la que ejercieron un importante papel los músicos de la Generación del 51. En los años setenta se van imponiendo los músicos intergeneracionales, nacidos en los cuarenta, comenzando a surgir también los nacidos en los cincuenta, que crearán en los 80, consolidándose a mitad de la década con grupos como los del Bierzo, etc., que serán los maestros de la legión postmoderna del fin de siglo, asegurando una continuidad y una línea musical investigativa.

Al respecto explica Badura Skoda (2001) que su maestro (Fischer) decía que el intérprete es como una catedral gótica: si lo divino irradia en su crucero norte, lo humano se ubica en la crucero sur. Así, el siglo va caminando, y construyendo a su paso diversidad de fórmulas artísticas, educativas, políticas, etc..., y cada una de esas fórmulas crece y se reproduce, porque el arte nunca muere, sólo se transforma. Trias (2002) explica que hoy día tenemos que apuntarnos a formas de pensamiento menos doctrinarias y dogmáticas, porque la gran filosofía tiene la virtud de traspasar su época, impregnándose en ella.

Estos artistas de New York, quisieron realizar una experiencia pedagógica que continuara la labor de la Bauhaus, de un modo más libre, ya que el mundo estaba evolucionando también en ese sentido. Esta se materializó en Le Blanck Mountain College.

7.3.1-Blanck Mountain College:

En los Microfilms sobre Esteban Vicente que se encuentran en su Museo (2001) habla de ello como una experiencia pedagógica que, al igual que la Bauhaus, reunió a un grupo de artistas del Expresionismo Abstracto de la Escuela de New York en los años 50, con el fin de trabajar en conjunto diferentes artes; se trata de un proyecto semejante al de la Bauhaus, pero con los matices del nuevo arte, que está más alejado de su concepto práctico, siendo de una tendencia liberal y creativa. En su Boletín oficial del curso 52/53, explica toda la estructura y funcionamiento del mismo.

a)-Organización y administración:

- Rector,
- Secretario de corporación,
- Tesorero de corporación,
- Manager de corporación,
- Registrador,

- Bibliotecario;
- Director,
- Secretario, etc..,
- Estudiantes,
- Otros miembros del comité.

b)-*Situación*: en Great Craggny Mountain al norte de Carolina, a 2.400 metros de altura, con un área de 600 metros de campo. Además, estaba muy bien comunicado con ciudades importantes a través de diferentes medios de transporte; también poseía apartamentos para alojar a los estudiantes, y el coste era de 1000 dólares. Contaba con variados laboratorios, incluidos los de música y arquitectura; los estudios tenían rango universitario.

c)-*Características*: es una entidad educativa con mucha experiencia en procesos educacionales, experiencias novedosas, cursos y actividades, existiendo una total interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa. Los estudios se organizaban por planes semestrales en los que se podía diversificar la programación, además de completar con otro tipo de actividades.

d)-*Plan de estudios*: los estudios estaban especializados por materias; de tal modo que la selección de profesores se realizaba reflexionando sobre su experiencia, dominio de la materia y conocimientos. Para ello, se les repartían unos materiales sobre ciencias, literatura, artes, lenguaje, etc.. y se les pedía que hablaran de sus impresiones sobre ello.

e)-*Graduación*: se realizaba sobre la totalidad de los estudios, a través de unos exámenes comprensivos que se elaboraban en el propio college; además, los profesores que examinaban procedían de otras universidades.

f)-*Áreas y cursos*: completando las áreas diversas de conocimiento que se especificarán a continuación, se realizaban cursos, según la demanda de los alumnos, y dentro de la línea de la facultad; se trataba de estudios que servían como suplementos tutoriales que no estaban incluidos en el currículo normal del plan de estudios; además se organizaban actividades complementarias al respecto. Las áreas eran las siguientes:

-Artes gráficas; en esta área destaca la presencia de E. Vicente, que junto con Kline impartían sinestesia y análisis, con clases en grupo e individuales, además de realizar visitas a museos. En sus clases, se estudiaban los pigmentos, las visiones tridimensionales, etc..

-Música:

.canto, Johanna Jalowets; consistía en el estudio de la voz, técnica, interpretación, literatura;
 .composición, Stefan Wolpe; se enseñaban estudios generales, introducción formativa elemental a la música, análisis y métodos

de composición, conjunto coral e instrumental; después existía otro nivel en el que se estudiaban técnicas de composición, análisis y orquesta.

-Teatro. En esta área los temas que nos interesan para nuestro trabajo son los siguientes:

.Acercamiento a la actuación: Wesley Huse; improvisación y caracterización;

.Diseño de escena: W. H.; trabajo de los interiores y exteriores, en cuanto al espacio y la iluminación;

.Escena: W. H.; corrección del movimiento y el impulso controlado;

.Posibilidades de la danza: W. H.; sacar partido a la danza en el espacio teatral.

-Escritura, Lenguaje y literatura, Ciencias sociales y humanidades, Ciencias naturales y matemáticas, Química, Física, Matemáticas, Áreas de formación, Construcción, reparación, mantenimiento; Oficios

g)-*Institutos*: el college organizaba regularmente cursos complementarios con programas interesantes impartidos por personalidades de otras universidades del mundo; los principales eran artes gráficas, teatro (música, sonido, voz, danza, movimiento, gestos, escena, color, espacio), humanidades, ciencias naturales, artes varias (en música destaca la colaboración de John Cage).

h)-*Sistemas de control del aprendizaje*: existían unos guías de estudios que preparaban al alumnado para estar cualificado ante el examen, y ellos decidían si era así o no; al final obtenían la graduación, y los alumnos seleccionados tenían, a su vez, la aprobación de la facultad.

i)-*Laboratorios*: existían varios laboratorios complementarios con equipamiento adecuado; los más importantes eran: biología, encuadernación, cerámica, danza y teatro, granja, fotografía, música (piano, radio, fonógrafo, librería musical, fotografía), física y química, imprenta, estudios, tejido, colección de textiles.

j)-*Admisión*: el College reguló la admisión de alumnos, realizándolo por méritos individuales, completados con el expediente de enseñanza secundaria. Además, en el boletín informativo figuran los precios de escolarización, condiciones, etc....

Es importante señalar que existían numerosas escuelas en USA que buscaban la integración de las artes y ciencias en esta época. En otro ámbito, las facultades, derivaban de los colegios, disponían de programas propios y se daba mucha importancia a la música; en ellas impartieron clases *John Cage, Harrison, Cowel*, etc.. En ellas se invitaba a numerosos y variados artistas y científicos, mediante un sistema de créditos y clases magistrales.

Smith (1995) mantiene que el *expresionismo* tenía sus raíces en el surrealismo que, a su vez, desplazó al dadaísmo en París en los

años 20. Cuando estalló la guerra se fueron a New York porque era una ciudad que tradicionalmente acogía al arte de vanguardia europeo, además de organizarse exposiciones. Así, sin la presencia en esta ciudad de los surrealistas que huyeron de la guerra, la abstracción hubiera sido imposible, debido a que el expresionismo abstracto hizo más por la cultura en general que por la pintura en particular, llamando la atención de escritores y músicos que estaban descontentos de la situación de sus respectivas artes. A esta reunión de grandes solistas (escuela alemana y de New York), denomina Julián gallego (a propósito de una exposición en la Galería Elvira González de Madrid en 1994) recital de música de cámara.

Ashton (1988) considera que es difícil justificar la leyenda de la Escuela de New York, ya que, como se ha dicho, se sabe que en un momento determinado un grupo de artistas apareció allí con suficiente energía como para llamar la atención. Al respecto, Goldwater habla de la múltiple individualidad de la Escuela de N. York y sugiere que las consecuencias de sus actitudes están más unificadas que lo que la gente piensa, por lo que comparte las características ideológicas y estilísticas que una escuela requiere. Más tarde, historiadores y críticos sintetizaron los elementos que sugerían las obras y las declaraciones de los artistas, reflexionando sobre las consecuencias del movimiento: aceptaban una actividad comunitaria, les gustaba la ciudad, la bohemia, la autonomía de cada uno, la necesidad común de denunciar toda retórica y eludir las catalogaciones al tiempo que rechazan los dogmas de la modernidad, y nunca se obligaron a un conjunto de principios prácticos ya que sus declaraciones eran filosóficas; así, la mayoría de los análisis que se realizaron sobre el expresionismo abstracto comenzaron en 1930, cuando esta generación era demasiado joven y le eran indiferentes a la sociedad americana. *Por eso, la historia de los pintores que se desviaron de los encargos de sus mecenas es una historia de soledad, desesperación, excentricidad y reclusión.* Por otro lado, las contradicciones con las que se enfrentó la generación del expresionismo abstracto es significativa, ya que en la revuelta contra el realismo iba implícita la lucha contra la cultura de masas. Hasta la Depresión hubo poco apoyo para la visión de sí mismo del artista como elemento necesario en una sociedad equilibrada, y fue precisamente el hecho de que estos artistas crearan un ambiente artístico, en el que hubiera sitio para los diferentes temperamentos de los mismos, constituyó un apoyo moral importante, lo que dio lugar a que los años 30 marcaran época en la historia del arte.

Desde 1943, los artistas americanos que iban identificándose con la abstracción se familiarizaron cada vez más con la obra de sus colegas y expusieron juntos, dando lugar a una comunidad abierta que se basaba en la comprensión y el respeto mutuo; y en este entorno, las relaciones personales fueron de vital importancia ya que crearon un clima estético en el que la innovación y las posturas extremas eran aceptadas y estimuladas. No obstante, fue en 1947 cuando los pintores abstractos empezaron a alcanzar estilos maduros e independientes inclasificables; así, Grenberg en 1948 se dio cuenta de que el desafío radicaba en poder organizar un campo expresivo sin

formas distintivas, resultando una imagen impulsiva y dinámica que va más allá del marco, se trata de la *pintura gestual* que se diferencia de otras tendencias del expresionismo abstracto: rehusaban preconcebir significados concretos, considerando el *proceso pictórico como una búsqueda intensa e improvisada de las imágenes de sus experiencias creativas*. Así, pensaban que cuando la pintura es sentida por el artista profundamente, su cualidad emotiva es comunicable y puede ser experimentada por el espectador sensible como algo real o moral; era la encarnación del propio temperamento artístico único; por eso, la pintura tenía que ser renovada constantemente porque el hecho de explotar un estilo hacía que se perdiera la experiencia mutable, lo que contribuyó a que se acercaran al existencialismo de la libertad.

Además de la pintura gestual, existió otra corriente dentro del Expresionismo que se denominaba la *abstracción color-field*, que también trataba la superficie como un campo, además de realizar un dibujo simplificado en el que cualquier error se hacía notar demasiado; sin embargo se distanciaron de la base estructural del arte occidental, como denotan sus modulaciones de luz y sombra. Por tanto, sus innovaciones se basaron en el contenido, como Rothko y otros que pintaron semiabstracciones de inspiración mítica y universalizaron sus símbolos.

Newman con el *ideograma* pretendía aportar un carácter, símbolo o figura que sugiere la idea de un objeto sin expresar su nombre; además, creía que las nociones de lo bello (perfección griega) estaban integradas en el arte europeo, incluido el arte moderno, alcanzando su climax en la geometría de Mondrian, pero proponía la renuncia a las nociones de lo bello para alcanzar lo sublime (en lugar de construir catedrales partiendo de Cristo, el hombre o la vida, estamos *construyendo a partir de nosotros mismos, de nuestros propios sentimientos*), se puede hablar, por tanto, de una catedral interior.

Rothko (1949) decía que la progresión de la vida de un pintor a medida que se desplaza en el tiempo de un punto a otro, tenderá.....hacia la eliminación de todos los obstáculos entre el pintor y la idea, entre la idea y el observador. Como ejemplo de estos obstáculos cita el recuerdo, la historia o la geometría.....de las cuales se pueden extraer parodias de ideas, pero nunca una idea en sí. Still decía que la pintura no tenía ningún valor si no contenía una revelación. Por tanto, *los pintores color-field tenían el objetivo de crear un arte abstracto que evocara lo sublime, la trascendencia, la revelación*. Abandonan lo figurativo pretendiendo construir catedrales a partir de ellos mismos, presentando una visión grandiosa al tiempo que trágica, porque el individuo es falible y mortal. Rechazaron el cubismo, el surrealismo y toda corriente figurativa que empleara símbolos preestablecidos; las zonas eran abiertas y se expandían más allá de los bordes del cuadro, porque sabían que las superficies simples, indefinidas y de apariencia vasta producen un efecto de infinitud que fue mencionado por Burke como uno de los atributos de lo sublime, utilizando para ello colores de

tonalidades cercanas con suaves transiciones (modulaciones), con lo que conseguían uniformidad y evitaban marcar los contornos en el dibujo. Golwater señaló que una simplificación de la técnica y una omisión de todo detalle, una deliberada supresión del matiz y la armonía...podía producir un efecto emocional único, indiferenciado y contundente. *La grandeza de dimensiones de estos pintores suponía la creación de un entorno para el espectador que le vinculan con la inmediatez al tiempo que le separan y liberan de su ambiente cotidiano; además resultaba inquietante porque para su contemplación era preciso separarse de él, e íntimo porque el espectador podía participar en él. Tuvieron sus antecedentes (aunque en otro estilo) en los campos de color de Matisse quien señaló que el poder afectivo del color puede actuar sobre la sensibilidad interior como el repentino golpe de un gong.*

*Los puntos comunes de los pintores gestuales y color-field eran el hecho de compartir una actitud romántica común, y el individualismo de su creación que mostraba diferencias, además mantenían que la pintura tenía que alcanzar un significado que superara la disposición de formas y colores en el deseo de crear un arte abstracto apasionado, dramático y original. Durante la década de los 40 ambas tendencias iban unidas ya que todos trabajaban de un modo lineal y casi figurativo hasta 1948, fecha en la que comenzaron a diverger. Sus discrepancias giraban en torno al concepto de originalidad, ya que para los gestuales (pintor directo) la pintura se completa a nivel creativo en el momento de su ejecución; sin embargo el pintor color-field unía el concepto de originalidad al de pintura, pretendiendo que se conociera bien el arte del pasado con el fin de que no reaparezca, pero logrando cada vez más una forma original de expresión. Goldwater señaló al respecto que *la conciencia de estar en la frontera, de encontrarse delante en vez de detrás, de no tener ningún modelo, por muy inmediato o ilustre que fuera, de estar completa y absolutamente solo, constituiría una atmósfera nueva y embriagadora.**

Hacia 1948, estos artistas estaban convencidos de que el arte que ellos creaban era mucho más vital, radical y original que cualquier otro, y se organizaron con el fin de contrarrestar la hostilidad procedente de la oficialidad artística del momento; así, lo que había comenzado como un movimiento subterráneo salió por fin a la luz.

Reinhardt sintetizó en su pintura la abstracción cubista de los años 30 con el expresionismo abstracto de los 40, culminando y sintetizando estas tendencias en los años 50; así, suavizó la estructura, pintando formas de contornos duros de un modo más directo, complicándolas, fragmentándolas y mezclándola, de tal modo que las líneas que fluyen libremente y las manchas amorfas traen a la mente la caligrafía oriental, lo impresionista y expresionista y el automatismo surrealista; mas tarde simplificó su caligrafía lineal y redujo su paleta.

Los años 50 fueron decisivos para el éxito de estos pintores de la Escuela de New York que creían en la *honestidad emocional* y reconocían que el arte posee un significado más allá de la relación puramente formal entre sus partes internas.

Barh publica en 1916 *Expresionismus* donde explica el proceso de transformación del arte, y en 1923 dice: un largo viaje que atraviesa la frontera del siglo y que nos trae como memorias de viajeros las impresiones de rebeliones morales, miradas complacientes, esperas ansiosas. Un viaje que encontró en el Expresionismo su punto de llegada.

Müller y Steiner (citados por Barh, 1998) indican que la humanidad tiene la costumbre de que siempre que ha vivido durante un tiempo plenamente entregada a lo visible, plenamente embebida en lo perceptible por los sentidos, de pronto da un giro brusco y se vuelve otra vez hacia lo invisible; llegan entonces los tiempos de escucha hacia adentro en silencio: los tiempos a los que la noche les comienza a hablar.

Goethe (citado por Barh) dice que el hombre clásico se sabe uno con el mundo y por eso ya no siente la realidad exterior como algo extraño y hostil a un mundo interior, sino que en ella encuentra el reflejo, la respuesta a las propias sensaciones.

Por otro lado, la ciencia negó cualquier diferencia entre las imágenes que percibe el ojo del espíritu y las imágenes exteriores que percibe el ojo del cuerpo (en cuanto a precisión, certeza y realidad), de tal modo que la imagen espiritual es tan nítida que se podría dibujar. Galton (citado por Barh) dice que *el ojo espiritual alcanza cosas que jamás pudo ver el ojo sensitivo del cuerpo*, se trata de una vista panorámica; se trata de un ojo con fuerza creadora, la fuerza de crear un mundo regido por leyes distintas a las del ver sensitivo. Un hombre se diferencia de otro en el ver espiritual mucho más que en el sensitivo; el ojo del cuerpo se comporta pasivamente, ya que tiene que recibir un estímulo externo, sin embargo el espiritual es activo y utiliza las imágenes de la realidad como materia para aplicar su potencia. Goethe (citado por Barh) dice que el ojo siente y habla, en su espejo se refleja desde fuera el mundo, desde dentro el ser humano; la totalidad de lo interior y lo exterior se realiza en el ojo..., los ojos del espíritu deben actuar en una unión constante y viva con los del cuerpo... pues sin mirar con los ojos del espíritu andamos a tientas... ciegos por el mundo..... atribuye al ojo la imaginación, manteniendo que está en juego la imitación de una imagen visual, la memoria, la imaginación productiva, el concepto y la idea, manifestándose en la vitalidad autónoma del órgano con toda libertad, sin propósitos ni dirección alguno por parte del hombre. Así, Wolf comprendió que el artista y el científico estaban estrechamente ligados, porque ambos creaban desde una misma imaginación plástica que actúa conforme a la idea de la transformación viviente. A esta idea corresponde el arte del siguiente pintor: E. Vicente.

7.3.2-Esteban Vicente:

Se trata de uno de los pintores-poetas (de la Escuela de New York) menos conocidos en nuestro país, a pesar de que su trayectoria artística está calificada por los críticos como *magnífica e innovadora*; ha sido miembro activo del cubismo y expresionismo abstracto, movimientos artísticos más importantes del S.XX, pasando en su madurez a un estilo personal, resultado de una conjunción de reflexiones poéticas interiores, como dice Fernández en 1998; además, continúa, esta pintura vivencial, serena, quieta pero intensa que llena la mirada y el sentimiento de quien la hace y la contempla, es el resultado de unas convicciones inquebrantables.

E. Vicente llega a New York en 1936, pero, según González (1998), ya llevaba consigo una sólida formación artística y un espíritu cultivado, llegando al nuevo mundo con una franca ilusión, con el temple abierto para vivir una ilusionante aventura...Allí se les consideraba como los artesanos necesarios para una colectividad, estimulándoles a una especie de intimidad grupal, lo cual hizo que surgiera de ellos una gran concentración estética que se expandió y determinó los gustos de toda una época.

Así, con un trabajo intenso y silencioso mostraron su inconformismo y configuraron su grupo de vanguardia, embelleciendo la ideología de un estado con el que ellos se sentían en desacuerdo: la sociedad de masas y de consumo de aquel entonces. Según González, como pintor que conoce el valor de la continuidad, E. Vicente trató de entresacar las lecciones de la Historia reciente de las artes plásticas, calibrando el valor del cubismo, del surrealismo o de las corrientes de abstracción europeas. Para Vicente (2001), una abstracción es una experiencia relativa a la realidad, tiene que ver con la forma y la idea básica relativa a la materialidad del mundo; uno crea formas que provienen de la experiencia, y a fin de que lleguen a ser, ha de sustraer, analizar, eliminar, por lo que es algo preciso, real. Para organizar el tema en el lienzo lo que importa es la estructura, siempre dando una sensación de totalidad armoniosa. Pero nos vamos a referir aquí al lenguaje de la madurez de E. Vicente, que Martínez Aguilar (1997) define como *alcanzado tras una laboriosa exploración de las posibilidades plásticas de la figuración y tras asimilar su encuentro con la abstracción norteamericana*.

Entabló amistad con los escritores de la generación del 27 como Lorca o Alberti, con Picasso y Mast Erns, con Pollock o Newman. En 2001, mantiene que toda obra de arte auténtica en nuestro siglo responde a las mismas inquietudes fundamentales que agitan la vida en otros órdenes. El anhelo de superación, el afán por depurar los conceptos estéticos, por ennoblecer el arte, tiene su equivalente en la búsqueda de soluciones decorosas y humanas para la vida del individuo, latentes en el subsuelo de todas las agitaciones sociales y económicas que han caracterizado el siglo. Pero, a pesar de esto, el espectador se cierra intelectualmente al paso hacia el goce estético, que sólo será logrado cuando se despoje de prejuicios y abra los ojos para ver. Así, toda la pintura realizada en los últimos

40 años no es cubista, pero participa fundamentalmente de sus principios estéticos, ya que se aspira a la construcción, a la creación pura; porque el buen arte de hoy sigue siendo humano en cuanto a su punto esencial de partida: la realidad que nos circunda, y lo que hace que difiera fundamentalmente del concepto artístico tradicional, es el modo de ver e interpretar esa realidad. Por eso, pienso que el arte se basa en el orden, de tal modo que la pintura tiene que ser austera, pobre en recursos. *El trabajo me ayuda a crecer, ya que si uno no se desarrolla se muere, así que lo mejor es crecer y crecer hasta que físicamente no se pueda más, porque sin trabajo y esfuerzo nada tiene sentido en esta vida; vivimos y morimos en la tierra, y como no sabemos ni como ni cuando desapareceremos, hay que trabajar el espíritu para que aquí quede algo de nosotros* (E. Vicente, 1998).

El lenguaje pictórico: Mañac (1937) considera que hay un concepto pudoroso de éxito, callado y profundo, que está reservado a los artistas de probidad heroica, a los celosos de su intimidad y duración. Éxito semejante, de obra lograda en sí, de embargada y silenciosa contemplación y de una sutil modestia es la pintura de E. Vicente (exposición en New York ese año). La primera impresión que nos produce es la de cierta bastedad y sordidez, pero muy luego comenzamos a descubrir los lujos apenas insinuados (que es la verdadera elegancia) de forma, de color, de sentido, *consistiendo a veces la finura en una música de la forma*. Así, en la obra más reciente, el artista va acendrando más y más su realismo, trasladando el acento de lo plástico a lo lírico, sin perder su gravidez y rigor. Callada y honda pintura para mirarla en silencio, que no sólo ocupa los ojos de deleite, sino que preocupa el espíritu con su trasfondo severo...Goza el color en gamas tan delicadas y profundas, que se reviste en él como en un lujo austero; los acentos enérgicos de la forma, las audacias de composición y de línea se moderan y compensan entre sí, dando lugar a un logro de realismo casi directo y de clásica serenidad.

E. Vicente es, ante todo, un artista dotado extraordinariamente, que quiere libertad, ese don de todas las trabas obstaculizadoras, de todos los controles esterilizadores que durante tanto tiempo habían pretendido sujetarlo...Sus telas son más coloristas que arquitectónicas, más poéticas que geométricas, más sencillas que intelectuales (Gasch, 1931).

Bozal (1998) dice que E. Vicente es un pintor clásico, concepto que en él, reúne varios significados: uno se expresa en el dominio sobre su obra, lo minucioso de su evolución, el cuidado de sus pasos y la brillantez con que los impulsa; otro se refiere al hecho de acercarse a sus cuadros como lo que son, pinturas, objetos físicos, superficies planas con colores y materias, evocación de espacios y luces, papeles pegados, trazos de carboncillo, muestras de pastel o de guache, papeles desgarrados que exhiben su textura....

Parreño (2000), afirma que en su diálogo con el Arte Abstracto, a lo largo de dos décadas, consolida un estilo personal e inconfundible, a base de armonías cromáticas vibrantes, sobre

estructuras vagamente geométricas o evocativas de paisajes interiores. Así, las abstracciones de Vicente nos producen la más completa sensación de orden y equilibrio, de tal modo que las líneas y las masas se agrupan en sistemas imponderablemente clásicos y la estructura total de la tela en ese respecto nos evoca la solidez armónica de los lienzos de Zurbarán; y dentro de eso, la acuidad de percepción de calidades en relación al color hacen que aquellas y éste colaboren en crear los movimiento interiores del cuadro, que nos llega en ondulaciones y vaivenes que parecen venir de debajo de la materia del lienzo. Cada una de sus creaciones tiene un modo propio, intransferible, unívoco, que le da su particular significado estético, sugestivamente incompleto, y al tiempo con límites precisos de clima, movimiento, sugestividad evocativa, rotundamente inconfundibles (Dacal, 1958).

De este modo, nos enseña a mirar, nos invita a mirar y descubrir muchas de las cosas sencillas que en la vida pasan desapercibidas; por tanto, al contemplar sus obras se despierta la capacidad para los colores, para la luz y para los ritmos, para las relaciones entre las formas; así, después de ver algunas de sus pinturas, dibujos y collages, tenemos un sentido nuevo de lo que es la armonía y el equilibrio. Las pinturas de Vicente salen de un horizonte al que perfilan, que por su propio surgir coloca como tal el Expresionismo Abstracto, el de la pintura estadounidense, pero también europea, uno de los ejes de la historia del arte de nuestro siglo; así, el sitio de su pintura está en el cuadro, en relación a otros motivos, en el control de la emoción que puede aflorar, en la lógica interna de la imagen, completa en sí misma, nunca parte de otra. A través de su abstracción cromática (lejos de la emoción planteada por Kandinsky), trata de eliminar los obstáculos que se interponen entre el yo, la idea y la pintura (como Rothko, 2000).

Según Bozal (1998), estamos ante una expresividad libre, inmediata, que exige eliminar mediadores cualquiera que sea su condición...Su pintura se configura como arte histórico que nos obliga a mirar de forma diferente el que hasta el momento se ha creado, a la vez que abre vías nuevas para la expresividad.

Todolí (1994) considera que las pinturas de Vicente *del 1928 al 1931* pueden ser consideradas como bellos ejercicios de color que giran alrededor de temas como guitarristas, bailarines, toreros, escenas de café, interiores de burdeles, playas, vida urbana, etc..., por eso, el tratamiento de deslavado y la acentuación en los matices de color hacen que los temas parezcan irrelevantes y nimios; lo único que se percibe es una sensación de atmósfera irreal, constante a lo largo de la carrera de Vicente (excepto de 1933 a 1941). En la *Barcelona de 1933*, su obra sufre una transformación y se centra en el paisaje. Por otro lado, su concepción de lo real procede de J. Gris, del que opinaba que su realismo venía de lo ideal, una realidad que no estaba ni dentro de uno mismo ni fuera, la realidad que surge del juego entre el intelecto y un cierto sentido por lo táctil del mundo; al respecto decía que esperaba poder llegar a expresar con precisión una realidad imaginaria en términos de elementos puramente

intelectuales; lo que supone una pintura inexacta pero precisa. Esta es la realidad formulada por *Unamuno en la realidad es ficción donde decía que el que sueña existe, y que los entes que el poeta crea son tan reales como los otros seres racionales*; presenta por tanto un concepto de lo real que solo podía ser aprendido por la intuición, ya que lo identifica con un tipo de intimidad que no está ni escondida ni en la superficie, siendo aquello que posee corporiedad, tangibilidad, aspereza y volumen, desde un punto de vista conceptual y estético. Así Vicente afirma que *lo más esencial de todo es poder soñar, y sólo se puede soñar si se conoce la realidad; un sueño en que no existe la realidad conduce al artista al romanticismo...* Se refiere a la realidad como noción del aspecto físico del mundo, que, al chocar con una idea se trasciende a sí mismo y se convierte en un sueño.

Las etapas de Vicente: Marqueríe (1930) realiza un defensa de E. Vicente en la Revista de Artistas y Temas Segovianos diciendo que el pintor puede tomar como modelos no solo la realidad cotidiana, sino la del subconsciente, la del sueño y la de la memoria imprecisa.

Poco a poco fue prestando la máxima atención al color, haciendo que la luz fuera el factor uniformador de la superficie del lienzo, sin llegar a crear un campo uniforme; la superficie se modula por amplios cuadrados y rectángulos, así como por íntimos accidentes de la mano del artista. En los cuadrados y rectángulos pueden verse restos de dibujo que crean una sensación tridimensional; pero hacia *finales de los 50*, la organización de la pintura se hace más simple, tiene menos fuerza y está más claramente organizada; el color pasa a ser protagonista, transmitiendo una sensación de unidad, de armonía casi clásica, al tiempo que el lienzo refuerza sus bordes buscando el efecto de totalidad y la superficie se va delimitando. Aunque la mayoría de las obras desde 1957 pueden considerarse como paisajes, se trata de pequeñas sensaciones o temas (leitmotiv) de los que luego se aparta; para ello escribió: *cuando digo paisaje quiero decir estructura: la estructura de la pintura es un paisaje, pero no el color, por eso digo que son paisajes interiores*.

Así, en estos años (Bozal, 1998), con una gama cromática limitada, que se apoya sobre el rosa y el gris azulado, en un caso, sobre el ocre y el gris, en otro, y sobre el verde y el gris azulado, en el tercero, configura Vicente unas pinturas en las que las masas de color parecen moverse y entrelazarse, contrastándose al fin de alcanzar una mayor brillantez. A su vez, trazos en negro o en gris intenso, a la manera de elementos dibujados, se superponen, dando pie a una estructura diferente, que en ocasiones coincide con la establecida por los colores. Y en el primer aspecto, al contemplarlas tenemos la sensación de formas que, más o menos móviles, se mantienen en un espacio flotante, extendiéndose por la superficie de la pintura y no en profundidad, remarcando el carácter de formas que aparecen unas respecto de otras, y todas en relación a las zonas blancas; y esta sensación de flotación y deslizamiento se basa en dos elementos formales: el primero es el entrelazado del color, y el segundo la falta de nitidez e imprecisión de las formas, en las que aparece, en ocasiones un chorreo cuidadosamente trazado. Así, la sensación de

movilidad pausada, sin dirección concreta ni orientación precisa, está acentuada por la superficie lumínica de cada una de las formas cromáticas, en unas ocasiones determinada por las pinceladas, en otras por la superposición de colores; además, sus pinturas de esta época se caracterizan también por el entrelazamiento del elemento rítmico, lo cual aporta dinamismo.

Jonson (1994) dice que las piezas de los 50 expresan el gestualismo del Expresionismo Abstracto, y a medida que la década avanza, sus formas se hacen más anchas y simples. En la pintura de los sesenta las grandes áreas aparecen delimitadas con suavidad. Se interesa más por la poesía lírica que por la épica, manifestando una calidad de suave equilibrio e incluso de serenidad pastoral; sus primeras obras planteaban una tensión entre el impulso y la moderación derivando más tarde en la belleza y el placer, el hedonismo apolíneo.

En su obra de 1958 a 1964, existe un notable desarrollo de su pintura, en el que Vicente alcanza una personalidad definitiva, base de su posterior evolución. Así, su trabajo es pausado, manteniendo una tensión premeditada y estructurada, de tal modo que cada pintura es una pausa en el camino, una obra autónoma; siendo visuales los elementos con los que trabaja: la gama cromática, la luminosidad, el ritmo de la pincelada, la resonancia de los colores.., y el lienzo es la superficie mental sobre la que el trabajo tiene lugar. Además, aumenta la escala de sus masas cromáticas, elimina el entrelazamiento gestual y se decanta por un ensamblaje desajustado de las formas; se concentra en la investigación del comportamiento cromático y lumínico, analizando con mayor detenimiento sus relaciones.

Existe un predominio del equilibrio clásico, (muy parecido al de Mozart en su contenido, pero sin olvidar los medios de expresión del S.XX), determinado por unas estructuras equidistantes y marcadas, colocando la tensión, como si de una obra musical se tratara, en el centro de la obra (donde se ubica el desarrollo temático y armónico) y determinados puntos que indican un cambio o final, las *cadencias musicales*.

Poco a poco, Vicente va adentrándose en sus paisajes interiores, empieza de nuevo, como el sol todos los días, descubre los colores de las flores y las tonalidades de los verdes, entablando una relación con la naturaleza. Así, el sujeto está presente en cada una de las secuencias del ciclo de la vida, sin dejarse llevar por ninguna de ellas; tomando como motivos el sol, el cielo, el océano y el calor. Pero, el paisaje interior no traslada los sentimientos del artista al lienzo, sino que nos invita a una mirada interior, la ensoñación moderada, la serenidad, el control..., ya que en el fondo de la pintura de Vicente anida un principio moral con envoltura estética, pictórica: el paisaje exige la mirada y a la mirada se atiende; así, un retrato convierte la pintura en mediadora, de tal modo que el paisaje de Vicente se detiene en la pintura misma y ella es la que produce ese efecto, es decir, la serenidad, la levedad de sus

relaciones, el sutil juego de la luz, la organización inestable de lo que se percibe y de lo que se evoca.

En los años 70 ha construido ya un mundo, con predominio de los azules, de tal modo que la mirada construida ocupa el centro (Alison, Armonía), dotándose de un horizonte de referencias, de un mundo que todos los días, al pintar, transforma.

En los años 80 aumentan las dimensiones de las obras, la sencillez de sus formas y de sus ritmos, de tal modo que establece un referente en lo vertical- horizontal, recurriendo a elementos que cumplen la función de sostener la imagen. Su pintura indica un camino de variaciones, en las que el color y la luz se aclaran y pierden consistencia empírica; la evolución no es lineal, ya que cada pintura se convierte en elemento de una constelación. De esta época son sus obras maestras *Entrada, díptico sin título y díptico ahora*. Así, la obra de Vicente se inserta en una tradición histórica que se disfruta porque se convierte en marco empírico de su contemplación, porque la *expresividad libre (aleatoriedad)*, inmediata, exige eliminar mediadores, cualquiera que sea su condición.

Se produce una transformación, de tal modo que, las estructuras cuadradas que antes ocupaban todo el lienzo, ahora ocupan la parte central. Al tiempo, continuando con su simplicidad pictórica, busca otras estructuras globales (masas de color) que delimita con un movimiento más acentuado y variado, puede decirse que crea en la pintura una estructura dinámica más paralela a la estructura musical del S.XX, rompiendo su concepto anterior de equilibrio; las formas se disuelven y deforman, apareciendo símbolos geométricos distorsionados. Esto se puede comparar al atonalismo musical en el que se rompe la tonalidad clásica y se crean unas nuevas vías de relación entre los sonidos según las leyes de la interválica.

Los años 90, sobre todo a partir de 1999, según Martínez de Aguilar (2001) son fundamentales ya que, a las puertas de la muerte, no muestra síntomas de vejez en su pintura, al contrario, el colorido valiente y la asombrosa luminosidad tienen la fuerza que asociamos a la juventud. Sin embargo, sí se aprecia la serenidad y la sabiduría adquiridas después de toda una vida dedicada al encuentro entre la forma y el color. Por tanto, es ahora cuando aparecen todos los elementos de su lenguaje artístico: *un cromatismo que encuentra en el contraste el principio rector de la armonía; una organización de las masas del color perfectamente estructurada; y esa calidad espacial atmosférica adaptada a cada tema*. Ahora, *la cualidad del color es la luz*. Ashbery (citado por De Aguilar), dice que se trata de *un romance entre la agudeza y la suavidad de los contornos*, de tal modo que se plasma la estructura de su pensamiento, hecho de matices y rotundidades. Por tanto, es en el control absoluto donde encuentra el autor la libertad, pintando composiciones rigurosas de apariencia aleatoria, donde conviven el orden, el equilibrio, la armonía, la coherencia, de tal modo que cada uno de sus cuadros está en relación con los demás, como parte de un todo. Todo ello lleva a concebir su concepto de trabajo creativo con independencia, libertad, soledad,

necesidad íntima, privada, de actitud inquisitiva, abierta y nada satisfecha.

Las pequeñas estructuras se introducen suavemente a través de los cromatismos de color, que disuelve la forma a la vez que la enlaza con la siguiente, similar a los cromatismos musicales marcados por el serialismo y el *dodecafonismo de la segunda Escuela de Viena*. Se caracteriza por el uso de colores vivos y claros y las graduaciones fluidamente cromáticas que van creando una exquisita estructura dinámica semejante a la de una obra musical que, a su vez, refleja la definitiva identificación del artista con su destino (tras la lucha viene la paz).

Para E. Vicente (2001), la pintura implica un largo *proceso* en el que cada cuadro ofrece su propia solución, pero circunscrito a su propia continuación, y lo que le interesa es la *capacidad del color para convertirse en luz*, así como la totalidad del color (sin pinceladas), utilizando colores opuestos pero con tonos parecidos. Por ejemplo, el blanco es un color muy difícil, el azul tiene que ver con la sensación de azul, el negro absorbe todos los colores y no los refleja, es opaco, el gris tiene que usar colores complementarios como naranja, azul, amarillo y violeta.

Martínez de Aguilar (2001) explica que en el proceso de pintar, el artista va intentando definir esa visión interior; y es aquí donde el pintor tiene que profundizar en el color (como el color del sonido), en el ritmo (al igual que en la música), en todas aquellas cualidades relacionadas con la expresión de la plasticidad; y en ese proceso de creación, el artista deposita su propia visión, en la que juega un papel importante la intuición, sin la cual, según Vicente, no puede expresarse nada espiritual. Por tanto, un artista lo que hace es construir un mundo propio, y en ese punto, enlaza con la capacidad de soñar; y la única manera de soñar es ser conscientes con lo real...y a la acción misma de pintar se llega con un esfuerzo continuo. E. Vicente (citado por Aguilar) continúa diciendo que *para expresar emociones o el sentido de la cosa, se ha de hacer con los materiales de los que se dispone, que son muy limitados, siendo necesario trabajar sin cesar sobre ellos, para conseguir transmitir lo que se quiere decir del modo más claro y con la mayor sencillez. Y en esta ininterrumpida indagación sobre el color, la realidad plástica de la naturaleza, las propias experiencias visuales y sensoriales, la visión interior, la técnica y los materiales, y la práctica de la pintura, es donde se produce el crecimiento interior.*

En este campo, Stockhausen presenta una nueva realidad musical basada en procesos libres de creación en los que entra la aleatoriedad y la imitación del colage pictórico.

7.3.3-Stockhausen y la evolución del serialismo y la aleatoriedad:

Fue compositor y teórico alemán de música electrónica y serial, que influyó notablemente en la avant-garde musical, estudió en la

Universidad de Colonia, Alemania y sirvió como director artístico del estudio electrónico de broadcasting de Alemania Occidental; su *Electronic Study I* (1953) y *Electronic Study II* (1954) son los primeros trabajos de música electrónica publicados. Estudió fonética y acústica y se dedicó a la enseñanza compositiva en la Academia Estatal de Música de Colonia. El serialismo resultó su principio rector y con su *Kreuzspiel* (1951) lo extendió a otros elementos musicales a través de la manipulación de la electrónica. A partir de esto comenzó a crear un nuevo y más radical acercamiento a las bases musicales. Sus trabajos se componen de series de unidades pequeñas y caracterizadas, o sea grupos de notas, cada uno de los cuales se puede disfrutar individualmente prescindiendo de una estructura musical; y esta forma abierta encuentra su expresión más acabada con *Momento* (1962) y en *Klavierstück XI* (1956), como colección de momentos individuales.

En 1952 vivió en París, donde estudió con Messiaen y entabló amistad con Boulez. En esta época trabajó en *Kontra-Punkte* y en sus piezas para piano I-IV. En todas sus composiciones, incluso en *Kreuzspiel*, su primera composición serial, Stockhausen crea un amplio esqueleto estructural para dotar a los detalles puntillistas de un sentido de crecimiento y dirección más definido que en el caso de Boulez.

Según el estudio de Blanco (2001) son comunes en las piezas de Stockhausen las yuxtaposiciones donde los elementos se conjugan unos contra otros como en *Kontrapunkte* (1953), *Gruppen* (1958) y *Zeitmasze* (1956) donde esta oposición se concentra en la aceleración y desaceleración. En sus piezas electrónicas, Stockhausen lleva a un límite impensado: las yuxtaposiciones especialmente en *Gesang der Jünglinge* (1956), *Kontakte* (1960) y *Mikrophonie I* (1964). Sin embargo, no abandona la melodía. Durante la década del setenta vuelve con *Mantra*, (1970) de influencia Budista según Padrós (2002), una obra extensa para dos pianos escrita con una notación específica y completamente convencional; y *Zodiac* (1976).

Es junto con Boulez, el otro compositor europeo más influyente en el desarrollo del serialismo integral; además, participa en 1951 en los cursos de verano de Darmstadt junto a numerosos artistas de su tiempo.

Sus trabajos se componen de series de unidades pequeñas y caracterizadas, o sea grupos de notas, cada uno de los cuales se puede disfrutar individualmente prescindiendo de una estructura musical. Esta forma abierta encuentra su expresión más acabada con *Momento* (1962) y en *Klavierstück XI* (1956), como colección de momentos individuales.

Hopkins (1995) dice que consigue un sistema coherente de generalizaciones que parte de las premisas del serialismo total.

En *Zyklus* (1959), para un instrumento de percusión solista, la partitura, unida en espiral, está escrita de forma que puede ser leída tanto comenzando hacia delante como hacia atrás y el intérprete puede comenzar en cualquier punto de la página. Sin embargo, una vez que se decide el punto de partida y la dirección que se va a tomar al interpretar la partitura, la secuencia global de la música es fija y la interpretación normalmente continúa hasta que se vuelve a llegar al punto de partida, momento en el que la pieza se da por concluida. Al mismo tiempo, la notación permite ciertas variaciones a la hora de tocar los hechos musicales de forma individual. En cierta forma el procedimiento que se ha seguido para componer *Zyklus* es, por lo tanto, totalmente contrario al de la pieza para piano XI: la forma larga está determinada mientras que los detalles son particularmente variables. Recordemos que la 3ª sonata para piano de Boulez es similar en algunos aspectos. El movimiento intermedio, titulado *constelación*, utiliza una notación en el que la continuación puede ser elegida al final de cada serie de segmentos musicales. Por lo tanto, al igual que la pieza para piano XI de Stockhausen, la partitura es una "constelación" de unidades separadas que el intérprete puede disponer en diferentes configuraciones. Pero aquí, los segmentos están conectados por una serie de caminos alternativos ya establecidos y la partitura requiere que cada hecho musical aparezca una sola vez en cada interpretación. Por lo tanto, los posibles caminos, aunque múltiples, son mucho más limitados en número.

Aunque el interés de Boulez en el terreno de la indeterminación declinó de forma significativa a mediados de la década de 1960, Stockhausen lo utilizó de forma creciente a lo largo de la misma. En un conjunto de obras escritas para un pequeño grupo de intérpretes, entre las que se encuentran *Plus/Minus* (1963), *Prozession* (1967) y *Kurzwellen* (1968), Stockhausen incluyó la improvisación siguiendo cuidadosamente las instrucciones generales sobre varios tipos de material preexistente: su propia música anterior, la música de Beethoven y transmisiones de onda corta. Todo esto llegó a su estado más extremo en *Aus den sieben Tagen* (de los siete días) (1968) que destruye completamente cualquier material formado de antemano y pide al intérprete que improvise libremente sobre textos puramente verbales proporcionados por el compositor. El texto de *Intensity* es el siguiente: toca las notas de forma individual, con una delicadeza tal que te permita sentir el calor que sale de ti. Continúa tocándolas y mantenlas durante todo el tiempo que te sea posible. Stockhausen llamó a este tipo de improvisaciones "música intuitiva".

A pesar de la radical evolución de Stockhausen a lo largo de la década de 1960, la mayoría de los compositores europeos mantuvieron una postura relativamente cauta con respecto a la indeterminación. Señalamos algunas características de su obra:

1. Música electrónica: Las primeras composiciones de Stockhausen realizadas en el estudio de Colonia, *Study I* (1953) y *Study II* (1954) fueron los primeros ejemplos de música electrónica pura. Están

construidos a partir de síntesis aditiva. Study II pasó a ser la primera partitura electrónica publicada, escrita con una notación gráfica, especialmente inventada por el compositor con este propósito.

Su siguiente composición electrónica, "el canto de los adolescentes" combina sonidos grabados (música concreta) con técnica aditiva y sustractiva. Emplea también reverberación y espacialización del sonido. La siguiente pieza de Stockhausen fue Kontakte (1959-60).

Durante los primeros años de la década de los 60, Stockhausen buscó la integración de la música electrónica y la instrumental mediante la manipulación electrónica de las actuaciones en directo. En su primera obra de este tipo, *Mikrophonie I* (1964), dos intérpretes producen varios sonidos con un tam-tam muy grande (golpeándolo o arañándolo con distintos objetos mientras dos personas encargadas del micrófono recogen los resultados y los transmiten a un banco de módulos electrónicos controlados por otros dos intérpretes que por turnos modifican los sonidos electrónicamente antes de emitirlos por los altavoces. Se divide el proceso musical en tres áreas: *producción, grabación y transformación del sonido.*

2)-*La textura y la forma* A principios del siglo XX se empieza a derrumbar el antiguo concepto de direccionalidad musical impuesto por la tonalidad y se empieza a desarrollar una concepción más estática de la forma musical. Pero fue después de la segunda guerra mundial cuando se produjo un cambio real en este sentido, concretamente cuando el serialismo y la indeterminación llevaron a cabo una completa disolución de la estructura melódica con un principio y un final y de la estructura rítmica organizada de la forma métrica. La permutación mecánica que la música serial produjo en las notas y en sus duraciones, *disolvió* de forma radical las *conexiones lineales* y la regularidad rítmica, mientras que los procedimientos aleatorios engendraron unas *relaciones temporales "irracionales"*, produciendo unas *situaciones rítmicas complejas* que destruyeron todo sentido de orden métrico.

El serialismo integral y la aleatoriedad produjeron una neutralización del contenido musical que disolvió algunos componentes tradicionales como fueron la armonía, el contrapunto y la armonía en una única y generalizada masa sonora. Los compositores comenzaron a pensar en la música en términos de atributos globales (como la densidad textural y el equilibrio tímbrico).

En Stockhausen, como en otros compositores de la época, se aprecia una tendencia de pasar del puntillismo del serialismo integral a la composición en grupo, lo que dio más importancia a los segmentos musicales más amplios formados por colecciones completas y a la forma en la que largos números de notas podían colocarse juntas, que a los intervalos y a las relaciones individuales. La composición más importante en este sentido fue "Gruppen" que consiste en una

serie de segmentos formales diferenciados entre si o "grupos" cada uno de ellos con sus propias y particulares características musicales, determinadas por algunas propiedades generalizadas como, por ejemplo, el contenido interválico total, la media de las duraciones, la extensión de los registros, la sonoridad instrumental y la densidad de la textura. La idea de grupo alcanza su forma más extensa cuando la densidad de la testura pasa a ser tan grande que las notas individuales no pueden seguir siendo percibidas con exactitud; todo tiende a fundirse en un efecto total, generalizado. En estos casos Stockhausen habla de "música estadística". Esta idea llevaría a Stockhausen a incorporar poco después elementos propios de la indeterminación en su obra.

Pero fue después de la segunda guerra mundial cuando se produjo un cambio real en este sentido, concretamente cuando el serialismo y la indeterminación llevaron a cabo una completa disolución de la estructura melódica con un principio y un final y de la estructura rítmica organizada de la forma métrica. La permutación mecánica que la música serial produjo en las notas y en sus duraciones, disolvió de forma radical las conexiones lineales y la regularidad rítmica, mientras que los procedimientos aleatorios engendraron unas relaciones temporales "irracionales", produciendo unas situaciones rítmicas complejas que destruyeron todo sentido de orden métrico. Desde el momento en que un acontecimiento no conduce inexorablemente al siguiente, las unidades formales pasan a ser intercambiables. Stockhausen se refiere a este tipo de segmentos cerrados en sí mismos como "momentos" y habla de "formas momentáneas" de música que "no cuentan una historia, no están compuestas a lo largo de una cinta roja que hay que seguir desde el principio hasta el final para poder entenderlo todo... Por lo tanto, no se trata de una forma dramática que tiene una exposición, que está compuesta por una energía que va aumentando, que tiene un desarrollo, un clímax, un efecto de finalidad, sino que cada momento es un centro conectado con el resto, que puede mantenerse por sí mismo" (Stockhausen, citado por Blanco).

Gruppen consiste en una serie de segmentos formales diferenciados entre si o "grupos" cada uno de ellos con sus propias y particulares características musicales, determinadas por algunas propiedades generalizadas como, por ejemplo, el contenido interválico total, la media de las duraciones, la extensión de los registros, la sonoridad instrumental y la densidad de la textura. La idea de grupo alcanza su forma más extensa cuando la densidad de la testura pasa a ser tan grande que las notas individuales no pueden seguir siendo percibidas con exactitud; así, todo tiende a fundirse en un efecto total, generalizado. En estos casos Stockhausen habla de "música estadística". Esta idea llevaría a Stockhausen a incorporar poco después elementos propios de la indeterminación en su obra.

3)-*Paradigmas de Stockhausen*, (Blanco, 2001): *Concepto*: un paradigma es un conjunto de reglas y hábitos que la comunidad científica emplea para resolver sus problemas. Al respecto, Jun (citado por Blanco) los resume del siguiente modo:

Valores o principios. Son las creencias de la comunidad científica, que se refieren a cuestiones y conceptos filosóficos sobre cómo se debe escuchar y tocar la música, o qué significa la música en nuestra vida.

Ejemplos. Son soluciones concretas a los problemas que indican cómo resolver cuestiones, que en música se traduce en análisis de partituras.

Modelos. Se trata de metáforas o imágenes que en música pueden proceder de las analogías con otras artes como "el dramatismo de la música del S.XX".

Generalizaciones. Se refiere a fórmulas o principios, por ejemplo lo referente a las reglas sobre los movimientos de las voces de la Armonía y Contrapunto.

Supuestos fundamentales (Valores o principios): El supuesto más importante para Stockhausen es el de la "*relatividad progresiva*": Todas las cosas se pueden ver desde distintas perspectivas. Cada etapa en el desarrollo se relaciona con la anterior. Este principio se refleja en las ideas de Stockhausen en torno al universo, la vida, la percepción y la música. El *universo* se ve como una constelación de relaciones cambiantes. El único elemento universal es la *vibración*. En palabras de Stockhausen: "Cada objeto en el mundo, descendiendo al átomo, produce ondas que se pueden transformar en ondas sonoras". Este supuesto en la *vida humana* significa que la vida que nosotros vivimos no es sólo una. (Teoría de la reencarnación).

No sólo el mundo cambia, sino también nuestra *percepción*. Está basado en supuestos de que la música influye en las personas no solo psíquica, sino también físicamente.

Stockhausen cree que la música debe reflejar el universo; desde este punto de vista, cada obra sería como un mikrokosmos en el que aparece una réplica de la gran bóveda del universo.

En los ejemplos analizaremos, desde el punto de vista pictórico, las piezas op. XI de Stockhausen.

Imágenes o modelos: En el pensamiento de Stockhausen podemos encontrar muchas imágenes, metáforas y modelos. Los más importantes son los siguientes:

a)-*El mundo en vibración*: "Hay un periodo fundamental en el cosmos cuando se expande y se contrae, el respira, Dios respira todo el tiempo, naturalmente, de forma periódica. Este es el fundamento del universo, y todas las otras cosas forman parte de este universo: el sistema solar, los átomos, las partículas de los átomos, etc."

b)-*Continuo*. Cada aspecto en el mundo, puede ser como un punto en una continuidad, una gradación entre dos extremos.

c)-*Espiral*. La espiral puede tomarse como la suma de un círculo y una línea recta. El círculo refleja el acto de construcción,

de integrar todos los elementos en un continuo; la línea recta representa la fuerza innovadora; por tanto, la espiral es una suma de construcción y aventura.

d)-*Galaxia*. La galaxia refleja la idea de que todas las cosas se relacionan unas con otras como los planetas y las estrellas formando grupos o galaxias. "En Klavierstück V se puede oír un tono que es atacado a veces por un grupo muy rápido de pequeños satélites alrededor de él, sostenidos con el pedal, como una coloración de éste tono central, como las lunas alrededor de los planetas y los planetas alrededor del sol".

4). *Métodos de trabajo y generalizaciones de Stockhausen*. Los métodos de trabajo en composición musical de este autor, responden a un proceso de creación, que puede generalmente analizarse en tres categorías:

Principios de trabajo (cómo recopilar material: me remito a diversas fórmulas de construcción musical y luego selecciono conforma a mi idea, lo más interesante de cada una; por ejemplo qué modalidad, tonalidad o atonalidad voy a emplear).

Materiales de trabajo (qué material básico emplear: series, melodías, elementos aleatorios..., es decir, cómo organizo las escalas, las cadencias, las melodías o temas).

Principios de construcción (cómo se aplica el material: cómo lo personalizo y organizo de una manera estructurada dentro de la Obra, es decir, qué forma o estructura forma sonata, fuga, simplemente estructura...)

a)-Principios de trabajo: Serialismo e intuición. Debe entenderse de forma diferente al usual. No es sólo una simple técnica de poner conjuntos de tonos, duraciones y dinámicas en una serie, sino un método más general de crear parámetros. En palabras de Stockhausen, "el serialismo es sólo un camino para compensar distintas fuerzas. En general significa simplemente que tú tienes cualquier número de grados entre dos extremos que están definidos al comienzo de un trabajo y tu estableces una escala entre estos extremos" (Stockhausen, citado por Blanco). El serialismo puede ser generalizado como un *método de pensamiento, que se puede formalizar en un algoritmo*.

1.- Toma o crea un dualismo como punto de partida.

2.- Crea una escala entre los dos extremos del dualismo.

3.- Considera la escala creada como un punto de partida para un nuevo dualismo.

Otro importante principio es el uso de *la intuición*, basado en la imagen del mundo en vibración. Para Stockhausen, usar la intuición

significa abrir la mente con el fin de recibir más vibraciones del universo de la normal.

b)-Material de trabajo El elemento más pequeño que podemos encontrar en los trabajos de Stockhausen son los parámetros del sonido (altura, intensidad, timbre, duración y posición). En un artículo escrito en 1956 crea una escala de altura tiempo. (Por debajo de 20 Hz escuchamos percusión). Stockhausen construye una tiempo-escala temperada de 12 tonos usando el mismo concepto de intervalos tanto para duraciones como para el tono.

Los parámetros del sonido se cristalizan en "puntos". Un punto es un único valor de todos los cinco parámetros juntos. Los puntos se combinan en grupos, en los cuales los puntos se conectan entre si. Las características de los grupos se expresan en términos estáticos de dirección, rango y densidad. Estos parámetros se pueden aplicar a cada parámetro del sonido de los puntos: dirección de la altura, dirección de la dinámica, dirección del color, rango de la altura, etc.

Cuando los puntos y los grupos se organizan juntos, aparece una nueva dimensión: el momento. Los momentos son unidades formales que se caracterizan por una personalidad específica. Pueden ser colecciones de grupos, de puntos, o supuestos de música existente (objetos encontrados). Stockhausen habla de dos parámetros principales que determinan un momento: de lo uno a lo múltiple, de lo dinámico a lo estático.

A finales de los 60, Stockhausen compone varias piezas conocidas como "piezas en proceso", como "Plus-Minus", "Solo", "Spiral", "Prozession", "Kurzwellen". El principal elemento es el proceso, con una estructura musical en la que los elementos se transforman. El principal parámetro que se desarrolla es el cambio, que es expresado en términos de crecimiento y decrecimiento de cualquier parámetro a cualquier evento. En estas partituras se encuentran notaciones en términos de +, -, =. Las partituras deben ser trabajadas por los músicos por si mismos, interpretando estos signos. Plus-minus y Spiral son los ejemplos más abstractos de esta idea "meta-musical"; cada versión de estas piezas es una nueva pieza en si misma. La interpretación toma partido en la composición.

En los setenta, Stockhausen desarrolló la técnica de la fórmula. La fórmula es una estructura en la cual todos los aspectos musicales se personalizan en una mini-composición. Aquí se refleja la idea de galaxia: la organización interna de la fórmula se basa en la distinción entre núcleo y accesorios (las estrellas y los planetas rodeando). El núcleo forma la estructura serialmente organizada, los accesorios dan el carácter.

c)-Principios de Construcción. Podemos encontrar los siguientes:

Serialización. El número de parámetros aumenta enormemente con respecto a Schönberg. El serialismo se basa en una imagen de continuidad en progreso relativo. Son importantes las proporciones y la necesidad de que todos los valores posibles se representen con igualdad.

Forma-génesis. En este principio se supone que cada trabajo tiene su propio esquema individual.

La proyección de la fórmula: La fórmula es a la vez un material y un principio de construcción. Como ejemplos: Mantra, Inori y Licht. Llegados a este punto, sin embargo, los escritos teóricos de Stockhausen paran. Stockhausen no ha explicado nunca en detalle el concepto de proyectar una fórmula a gran escala. A este respecto Stockhausen dice: "La fórmula refleja exactamente cómo veo al hombre y cómo mi mente ve lo que sucede, las piedras, los árboles, todas las cosas que yo experimento... También el hombre no está aislado, sino que es la manifestación de un largo proceso del cosmos; y dentro de una galaxia, dentro de un sistema solar millones de personas son únicamente la expresión de un cierto movimiento y de una orientación espiritual dentro de este movimiento y del patrón interno del proceso de desarrollo. Millones de vidas humanas u otro tipo de vida no son mas que átomos dentro de un recubrimiento", (Relación con la física atómica).

d)- La indeterminación. La gira europea que realizó Cage en 1954 estimuló a Stockhausen y Boulez a acercarse al serialismo de una forma algo más libre e intuitiva.

Stockhausen y Boulez, al igual que la mayor parte de sus colegas continentales, han tenido poco interés en utilizar la indeterminación como parte del proceso compositivo y ninguno de ellos lo ha adoptado en el sentido de Cage, permitiendo que los sonidos sean "ellos mismos". Su interés estuvo encaminado a crear formas complejas y multidimensionales en las que la estructura general permaneció hasta cierto punto variable.

En la *Pieza para piano XI*, su primera obra aleatoria, Stockhausen colocó 19 segmentos musicales colocados de forma espacial en una única hoja y dio instrucciones al intérprete de moverse de un segmento al siguiente siguiendo un impulso momentáneo. Cuando un mismo segmento se ha repetido tres veces, finaliza la interpretación.

En un conjunto de obras escritas para un pequeño grupo de intérpretes, entre las que se encuentran *Plus/Minus* (1963), *Prozession* (1967) y *Kurzwellen* (1968), Stockhausen incluyó la *improvisación* siguiendo cuidadosamente las instrucciones generales sobre varios tipos de material preexistente: su propia música anterior, la música de Beethoven y transmisiones de onda corta. Todo esto llegó a su estado más extremo en *Aus den sieben Tagen* (de los siete días) (1968) que destruye completamente cualquier material formado de antemano y pide al intérprete que improvise libremente

sobre textos puramente verbales proporcionados por el compositor. El texto de *Intensity* es el siguiente:

Toca las notas de forma individual/ Con una delicadeza tal que te permita/ Sentir el calor que sale de ti./ Continúa tocandolas y mantenlas/ Durante todo el tiempo que te sea posible. (Stockhausen llamó a este tipo de improvisaciones "música intuitiva").

En la tabla 2 presentamos las similitudes y diferencias entre los elementos de creación de Vicente y Stockhausen:

<i>Elementos Interpretat.</i>	<i>ESTEBAN VICENTE</i>	<i>STOCKHAUSEN</i>
Composición	-Estructura espacial que acoge la luz y fórmula, organiza los colores,	- <i>paradigma</i> con proyección de la serialización, forma génesis.
Estructura	-Interna, estructuralismo,	-reflejo del universo(fundamento).
Ritmo	-simples y sencillos,	-natural vibración del cosmos.
Melodía	Lírica, estructurada mediante el color intensidad, la luz, y la forma.	-parámetros de sonido, altura, timbre, duración.
Armonía	-Planos sonoros, modulaciones suaves, Atmósfera sonora- plástica, pedales armónicos, relieves melódicos con luz y ritmo, atonalidad, aleatoriedad,	-espiral= círculo + aleatoriedad construcción galaxia- tono central= planeta central.
Silencio	-Filosofía del inconformismo, principio Y fin, fuente de movimiento, generador Y regenerador,	-cuando el cosmos se contrae para expandirse de nuevo.
Fraseo	-de ritmo flexible y melodía variada Con diversas fórmulas de volúmenes e Intensidades de color,	-el cosmos respira de forma periódica, continuidad del punto, gradación.
Técnica	-es un medio; el arte es la técnica y es una vivencia,	-método de pensamiento que se generaliz en un algoritmo; crea parámetros; medio.
Gesto	-elocuente, sobrio, pequeño, intuitivo	depende del dualismo y su desarrollo Intuitivo.
Color	-Transmisor emocional de sensaciones, Es luz, resonancia interior; el cromatismo es el timbre del sonido,	parámetros del sonido, altura, intensi timbre, duración, posición.
Imagen Estética	- <i>su mundo, suspensión, metáfora de las</i> sensaciones e impresiones de cada obra.	- <i>puntos, grupos, momento, proceso, fórm</i> (galaxia, núcleo y accesorios, su Mundo).

También existe un paralelismo y unas diferencias entre las dos experiencias pedagógicas en las que se basa nuestro trabajo, lo cual es importante destacar a modo de resumen de las mismas por las repercusiones que han tenido en la evolución del Arte Abstracto:

Bauhaus	Blanck College
1-Rango de escuela	1-rango universitario
2-cambiar el mundo	2-autonomía estética y autoría.
3-Antroposofía de Steiner: .ciencia-religión, .sensorial-extrasensorial	3-trabajo de materias entorno al hombre.
4-organización filosófica de los temas.	4-organización minuciosa de los Temas.
5-Diseño de mundos opuestos (vanguardias).	5-Creación de materias apropiadas para cada caso.
6-Primacía de lo funcional y estético.	6-Primacía de lo poético, lo Crítico, lo estético.
7-Profesor artesano.	7-Profesor culto que domina la composición de la materia.
8-Interrelación entre las artes	8-Idem.
9-Ritmo = unión del cuerpo y el alma(armonía).	9-Naturaleza humana- Divina Material.
10-La sensación: resonar en el creador como experiencia Inter-Na.	10-El color suena como expresión de la intuición.
11-Cultivo de la mirada interior.	11-Visión interior del arte.
12-Talleres.	12-Departamentos.
13-Emancipación forma-color = emancipación disonancia.	13-Búsqueda de la armonía- Forma- color.

Por lo tanto, el Movimiento Expresionista evoluciona a lo largo del S.XX y se transforma dentro de su base. Resumiéndolo, incluimos el siguiente esquema global (figura 45):

EXPRESIONISMO ABSTRACTO

Conexión metafísica/ intangible/ invisible

- pintura*
- proceso creativo = utilización color
 - opuesto a lo industrial
 - desorden dinámico
 - fenómenos cuánticos(tridimensional).
- musica*
- 1910/ 1925 primer foco informal de atonalidad y serialismo(Schönberg).
 - desde 1950 postserialismo, aleatoriedad(Stockhausen).
 - nueva reorganización de los medios:
 - .liberación de lo melódico
 - .preponderancia de fuerzas armónicas
 - .elementos folklóricos seriales, azar, nuevas grafías.
 - .Jazz
 - .forma abierta(puntos, grupos, momentos)
 - .formas estáticas(texturas).
 - .formas dinámicas(intervalo lineal).
- Paralelismo
Pintura
Música*
- simbólica--estructuralismo
 - color-----sonido
 - forma difuminada ----liberación y flexibilidad ritmo
 - figuras geométricas---células temáticas(timbre/ ritmo/ Armonía)
 - movimiento células formales---células rítmicas

Figura 45: El Expresionismo Abstracto.

Circot (1998) explica que a partir de los años sesenta se desarrollan una serie de tendencias que poseen numerosos aspectos comunes, determinados por una nueva postura por parte del artista; así, ha combinado aspectos de tendencias anteriores con lenguajes vivos en la música del S.XX.

Todos estos movimientos artísticos dejaron una huella en el Arte Español que se reconoce como la gran reserva del arte del color en Europa Gaya Nuño (1977); asimismo Medina (1999) ve en la Música Española la sombra de la Segunda escuela de Viena en la difusión del dodecafonismo, serialismo y postserialismo, debido, en parte, a la presencia de Schönberg y Webern en Barcelona en 1936.

Así, partiendo de este estudio sobre el Expresionismo Abstracto, estamos en condiciones de comprender y abordar el entramado de la nueva utilización de los elementos compositivos codificados.

7.4-Pasos de la codificación de elementos a la codificación de fuerzas expresivas:

7.4.1-La nueva teoría de la composición:

La transfiguración del Arte acaecida al entrar el S.XX nos conduce a una metodología que se adapte a nuestros propósitos de codificar elementos y fuerzas expresivas para que el alumno pueda establecer un proceso creativo de interpretación. Al respecto, son numerosos los artistas que han establecido códigos de formas y colores en sus obras, por lo que citaremos los más importantes para nuestro trabajo, sin olvidar que fue Kandinsky el que realizó la gran transformación interior del Arte. Tan importante fue este descubrimiento, que un siglo después seguimos inmersos en su doctrina artística. Sin embargo, ha habido algunos antecedentes dignos de mencionar. Delacroix (1927) decía que todo el mundo sabe que amarillo, naranja y rojo despiertan y representan las ideas de alegría y riqueza. Esta cita demuestra el profundo parentesco que existe entre las artes, especialmente, entre la Música y la Pintura. Así, la pintura, con ayuda de sus medios, evolucionará hacia el Arte en sentido abstracto y alcanzará la composición puramente pictórica.

Los músicos más modernos como Debussy crean impresiones espirituales, que a menudo toman la naturaleza y transforman en imágenes espirituales por vía puramente musical. Por eso se suele comparar a Debussy con los pintores impresionistas, aduciendo que, igual que ellos, utiliza con rasgos muy personales los fenómenos de la naturaleza como objeto de sus creaciones. La verdad que contiene esta afirmación, demuestra que, en nuestro tiempo, las artes aprenden unas de otras y que sus objetivos, a veces, se asemejan. A pesar del punto de contacto con los impresionistas, la tendencia de esta Música al contenido interior es tan fuerte que en sus obras se percibe rápidamente el alma disonante de nuestros tiempos, con todo su sufrimiento y sus nervios trastornados. Sin embargo, se limita a la utilización del valor interior de lo externo.

La Música rusa ha influido mucho en Debussy; por eso, se aprecia un cierto parentesco entre él y los jóvenes compositores rusos como Skrjabin. Las composiciones de ambos poseen un tono interior parecido, abandonando el ámbito de las fealdades y caen en el tópico de la belleza convencional. Sin embargo, el punto fuerte compositivo del S.XX es el Serialismo; Moyo (2001) explica este movimiento artístico:

Cuando hablamos de música atonal nos referimos al periodo que medió entre el sistema de tonalidad funcional de finales del siglo XIX y el surgimiento del sistema Dodecafónico. La estética atonal no es únicamente un problema de usar una forma de composición que no determina una tónica de referencia; trae consigo una nueva forma de sentir y de comprender la música, de valorar otros aspectos que antaño fueron menos importantes y de subordinar otros que fueron la piedra angular de la música del periodo clásico-romántico. En el pasado, el aspecto rítmico estaba subordinado a los periodos y cadencias del discurso tonal, pero en la música sin tonalidad, estos sistemas rítmicos van a tener que funcionar independientemente, pues no existe sentimiento tonal ni cadencial que los determine.

Se sentía en el ambiente la necesidad de articular el atonalismo en un sistema tan perfecto como pudiera serlo el tonal, pero sin la referencia tónica-dominante, lo que puede decirse que es la consecuencia de la evolución natural del propio sistema tonal, y la consecuencia de llevar hasta el límite los procesos de ampliación de sus fronteras. Surgió como renovación de lenguaje que podía dar vida a la creación musical durante los primeros 100 años; así, el serialismo supuso una nueva forma de entender la composición y la escucha musicales, y un nuevo código de valores inédito para la música occidental. Poco a poco se fue articulando y codificando el nuevo método y se plasmó en un sistema realmente admirable que estaría llamado a influir necesariamente en la historia del pensamiento occidental, ya que, las primeras obras dodecafónicas fueron escritas hacia 1923 y su influencia persiste hasta nuestros días. Hacia los años cuarenta surgiría la intención de serializar no sólo el parámetro de los sonidos, sino también de serializar otros parámetros como duraciones, articulaciones, timbre, etc...Este movimiento llamado *serialismo integral* matizó aún más la nueva forma de concepción musical iniciada por el dodecafonismo de escuela. Hay que decir que es mucha la música que hoy se sigue escribiendo en todo el mundo con influencia serial.

Habitualmente se manejan como sinónimos los términos dodecafonismo y serialismo, sin embargo, *serialismo* significa cualquier tipo de estructuración que esté basado en una serie, referido a cualquier tipo de series; *dodecafonismo* es el método de composición basado en la serialización de los 12 sonidos de la escala cromática. Por tanto, toda música dodecafónica es serial, pues implica la serialización de todos los sonidos de la escala, pero no toda la música serial es dodecafónica, pues la serialización puede ser variada; ahora bien, toda música dodecafónica es atonal. Con la música *atonal* se puede componer una gran música, pero esa técnica no

se redondea hasta la aparición y establecimiento de la técnica dodecafónica, que no es más que una codificación posible aplicada a la técnica atonal. Así, el dodecafonismo puede entenderse como consecuencia inmediata de lo que se ha denominado principio de la contrapartida atonal, es decir, de la necesidad de rotación de las notas de la escala cromática sin necesidad de repetir una misma nota. Por lo tanto, ninguna nota determinada se repite dentro de un discurso melódico antes de que haya aparecido esa misma nota con un sentido de alteración diferente; se trata de la rotación constante de los doce sonidos de la escala cromática. Así queda asegurado que ninguna nota aparezca más veces que las demás, ni polarice la tensión en mayor medida que ninguna otra.

El paso siguiente dentro de esta evolución, a juicio de Webern, lo dio Arnold Schönberg al totalizar el universo sonoro a los doce grados de la escala cromática (el mal llamado dodecafonismo, más propiamente bautizado por su autor como "técnica de series" o "técnica de los doce sonidos"), posibilitando así un paso al frente, en verdadero protagonista, del contrapunto con valor de eje en la música. El lenguaje sonoro ha alcanzado así otro universo más en su sistemático aprovechamiento de los medios puestos a su disposición. Webern, incluso, llega a vaticinar un futuro empleo de los intervalos menores que el semitono, que en aquellos años -1933- estaban siendo examinados por Aloys Hába en Praga y por Julián Carrillo en México, afirmando que posiblemente no se estuviese maduro aún para su utilización, Luis de Pablo (citado por Moyo, 2001). Así, el mundo sonoro de Webern ha servido de punto de partida para corrientes como el serialismo y la música aleatoria, siendo sus principales características: la apertura del signo, ya que existe un gran número de signos que acompañan a cada instante de música que exige del intérprete continuas y sutiles variaciones de cada uno de los parámetros sonoros; la apertura de la forma, porque el propio sonido es el responsable de la constitución de la forma; la apertura del sujeto en el empleo del azar que, además de afectar al proceso de elaboración de la obra, amplía el radio de acción a la labor del intérprete, ya que, en cada ejecución, una misma pieza podría representar un resultado sonoro diferente; apertura de la experiencia estética, debido a que el proceso definido por la apertura del signo, la forma y el sujeto creador continua desarrollándose en las principales corrientes musicales de la segunda mitad del S.XX (Díaz de la Fuente, 2002).

En cualquier caso, y a tenor de lo visto, debe evidenciarse cómo el serialismo dodecafónico incluye en sí la posibilidad de plantearse estilos, estéticas y condicionantes artísticos muy diversos. Llega el momento de someter a examen este fenómeno para llegar a conclusiones sobre su potencial y eficacia. ¿Debemos considerar que es una escuela, una técnica o una estética? Esta pregunta, aparentemente banal, es ni más ni menos que la clave de la comprensión tanto de lo que fue el serialismo dodecafónico como de lo que llegará a ser, en el momento de su advenimiento, el serialismo integral. Lo cierto es que la inmensa mayoría de las críticas o alabanzas que se profieren derivan del uso de las técnicas de transformación temática del

contrapunto (inversión, retrogradación, inversión retrógrada) o de otras, más antiguas todavía (permutación). Se escuchan protestas contra el uso de estos tratamientos por su frialdad y cerebralismo, sin tener jamás en cuenta que todos y cada uno de ellos han sido usados a lo largo de toda la historia de la música occidental por los mejores compositores, con la excepción ocasional de algunos operistas. Por otra parte, *el problema central del compositor, la correcta consecución de la forma, el correcto equilibrio entre diversidad y unidad dentro de la obra hace necesaria la utilización de elementos que, sin determinar el flujo musical, lo encaucen y den sentido.*

Así, el pensamiento serial actual tiende a señalar que la serie debe no solamente engendrar el propio vocabulario sino extenderse a la estructura de la obra; es por lo tanto una reacción completa contra el pensamiento clásico, que pretende que la forma sea, prácticamente, algo preexistente, como así la morfología general. Aquí no hay escalas preconcebidas, es decir estructuras generales en las cuales se inserta una idea particular; por el contrario; la idea del compositor, utilizando una metodología determinada, crea los objetos necesarios y la forma también necesaria para organizarlos, cada vez que debe expresarse. El pensamiento tonal clásico está basado en un universo definido por la gravitación y la atracción; el pensamiento serial, en un universo en permanente expansión, Pierre Boulez (citado por Moyo, 2001).

Gracias a la serie se va evidenciando lentamente un suceso cuyas repercusiones trascienden en mucho las primeras metas que se impone el serialismo: es posible crear lenguajes/formas individualizadas para cada obra. Es posible que los postulados micro, meso y macroformales respondan a un pensamiento único. Es posible derivar de un mismo elemento/idea los aspectos verticales, horizontales y formales de toda especie dentro de una obra llegándose así a una integración total de todos los aspectos del lenguaje. *Más tarde, este concepto de serie se vio, a su vez, ampliado a los distintos elementos componentes del sonido -parámetros- y no sólo a las alturas, tal y como Schönberg lo concibiera, convirtiéndose en sistema ordenador, o mejor, puente entre micro y macroestructura, la esencia misma, en suma, de la relación entre ambos universos de esquemas,* Luis de Pablo (1967). Esta tesis se ve avalada por Rothstein (2002) que considera una relación de la estructura con otros elementos como el estilo musical o las capacidades cognitivas, así como con las prácticas interpretativas.

El sistema para lograrlo era relativamente sencillo, basado en lo que se llamó serialismo integral, una técnica, en suma, que daba al compositor la posibilidad de reconstruir el discurso sonoro parámetro por parámetro (altura, intensidad, timbre, duración, forma de ataque, etc...). El resultado, en los casos más virulentos, fue una serie de obras extrañamente desprovistas de sentido musical, justamente por la razón antes apuntada: en cualquiera de sus momentos constitutivos, la suma de sus fuerzas componentes nos daba un

resultado igual a cero. La música no discurría en sentido alguno y el espectador, incluso profesional, permanecía al margen de su realidad por imposibilidad física de penetración, Luis de Pablo (1967).

La forma.

Leibniz (citado por Rohmer, 2000) mantiene que el orden matemático que reina en la Música refleja el del Universo. Para Schelling (citado por Rohmer), "la profundidad en la Música viene dada por la dimensión del tiempo, pues la Música nos permite captarlo como forma pura y hacérselo sentir como apariencia general de lo infinito, en lo finito, pero en cuanto a forma aislada de la realidad; la Música, por esa razón, es el arte más alejado de la materia, pues nos presenta el movimiento en sí, separado de los objetos; unas alas invisibles, casi espirituales, la transportan". Hegel (citado por Rohmer) mantiene que "el uso exclusivo del sonido permite a la Música desligarse de su forma exterior, y exige para su percepción un órgano especial, el del oído, que como la vista, no pertenece a los sentidos prácticos, sino a los teóricos, e incluso es más espiritual que la vista....El oído percibe el resultado de esa vibración íntima del cuerpo, por la cual abandona la inmovilidad de la forma material y revela ya una primera animación ideal...La Música se destina a la interioridad subjetiva más profunda. Es el arte al que el alma recurre para influir en las almas". Kant (citado por Rohmer) mantiene que "todas las artes objetivan la voluntad, pero sólo de modo indirecto, sirviéndose de las ideas..., sin embargo, la Música no es como las otras artes una representación de las ideas, sino una representación de la voluntad misma, de la cual, las ideas son también objetivaciones. Lo que significa que, ella misma es idea del mundo; al respecto dijo Leibniz: "La Música es un ejercicio inconsciente de metafísica en el que la mente no sabe que está filosofando....La Música no debe en absoluto su profundidad al texto. Por ella misma es mucho más profunda que cualquier texto posible. Su profundidad tampoco se explica por el sentimiento expresado, que es fenómeno, pues no expresa nunca el fenómeno, sino la esencia íntima, el interior del fenómeno, la propia voluntad...La Música considerada como expresión del mundo es, en su más alto nivel, un lenguaje universal que supone a la generalidad de los conceptos más o menos lo que los conceptos son a las cosas particulares...La generalidad de la Música se parece a las figuras geométricas y a los números; a pesar de ser éstos las formas generales de todos los objetos posibles de la experiencia, aplicables a priori a todas las cosas, no son en absoluto abstractos, sino intuitivos y perfectamente determinados".

Así, la forma puede existir independientemente como representación del objeto o como delimitación puramente abstracta de un espacio o de una superficie; el color no, no se puede extender ilimitadamente.

El concepto de estructura ha ido creciendo a medida que se descomponía el concepto de forma tradicional-teoría de las Formas Musicales- y avanzaba la teoría del Estructuralismo. Estructura se identifica a veces con forma, pero hay que diferenciar, ya que la

estructura, en el sentido técnico de un sistema de autorregulación de transformaciones, no coincide con la forma. La estructura comprende tres ideas básicas: totalidad, transformación y autorregulación (Piaget, 1968). La mayoría de los autores coinciden en aplicar al término Forma una configuración de esquema organizativo en torno a ciertos arquetipos más o menos tradicionales, mientras que para las obras más de vanguardia o experimentales, se prefiere hablar de estructura, que da más libertad al tratamiento compositivo, sin atenerse a proyectos prefijados.

“Los conceptos de forma y estructura se contraponen el uno al otro si se contemplan desde esta perspectiva estética: la forma, símbolo del racionalismo clásico, puede parangonarse con el intelecto Kantiano, que doblega la realidad a sus formas y conceptos a priori, en cambio la estructura no se deja aprisionar por esquemas preconstituídos y puede reflejar la amplitud y la variedad de lo real (Fubini, 1988). El concepto de estructura está a medio camino entre forma y técnica de composición; si la forma alude a lo más general, la estructura hace pensar más en el detalle de las partes y en el cómo están éstas organizadas. La forma como resultado y producto es el aspecto dedicado al oyente, mientras que la estructura es el aspecto aplicado al compositor. Como hemos dicho anteriormente, algunos autores hablan de microestructuras y macroestructuras, entendiendo por estas últimas aquellas que sirven para la creación de una obra como elementos generales capaces de englobarla o motivarla enteramente. Es imposible separar en la práctica las macro de las microestructuras; éstas, derivando del mismo núcleo generador que las macro, organizan o son capaces de organizar las células más reducidas de que se componen.

Las estructuras de más éxito para los componentes de la segunda Escuela de Viena, fueron las que hacían el mayor uso de los intervalos que, en términos de la tradición tonal, eran los más disonantes: la 2ª menor, la 7ª y el tritono (Rosen, Schönberg, 1983). Estas estructuras, llamadas en la moderna Teoría del Set, Pitch-Class-sets, pueden constar de dos, tres o doce sonidos, y son de especial relevancia para la Segunda Escuela de Viena. También hay estructuras tímbricas y armónicas, métricas, etc...

Por tanto la nueva concepción de la composición quedaría sintetizada en la Figura 46:

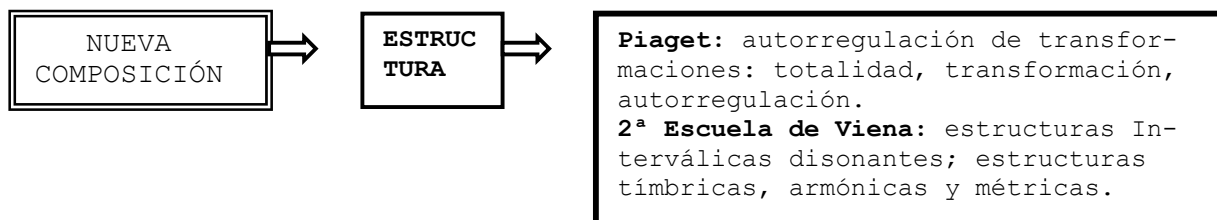


Figura 46: La nueva composición.

Pero, para desarrollar estos nuevos conceptos, se hace necesario codificar las fuerzas expresivas, con el fin de establecer una lógica en la parte interna de la estructura.

7.4.2-Codificación de fuerzas expresivas: A lo largo de la historia algunos músicos han empleado simbologías en sus obras, como es el caso de J. S. Bach, para el que la quinta (y su inversión, la cuarta) eran símbolo de lo divino; el tritono de lo demoniaco; el cromatismo era capaz de crear una sensación armónica; las corcheas descendentes indicaban lágrimas o suspiros (en apoyaturas), además de lamentos (si eran seguidas) (Mellers, 2000). Pero, es al entrar el S.XX cuando se observa que, como la Música, la pintura poseía ritmos, cierta precisión matemática, repeticiones y leitmotiv. Skrjabin complementaba las notas musicales con los colores correspondientes; Macke hacía que se tocaran notas en un piano para componer los colores de su paleta. Kandinsky (2000) quería hacer vibrar el alma del espectador como una caja de resonancia por medio de los sonidos de los colores; estaba convencido de que el mundo de los colores y de las formas surgía de las profundidades del alma como la Música. Cada forma tenía su contenido interno y era la expresión de este contenido, que a su vez, era elaborado por la personalidad del artista y por el espíritu de la época en que vivía. Así, pintó cuadros del mundo interior, imágenes mentales que veía con una inusual vivacidad y claridad; desarrolló la *teoría de la composición metafórica* como una gramática de la pintura abstracta:

-Mediante la determinación exacta de los elementos primarios y de la designación de los elementos que de ellos derivan y que son más diferenciados y complicados.

-Mediante la organización de las posibles leyes de organización de estos elementos en una obra.

El elemento primario de la forma dibujada es el punto, indivisible.

A)-LÍNEAS

-RECTAS: horizontales, verticales, diagonales, rectas.

-ANGULARES Y CUADRADAS: geométricas, libres.

-CURVAS: geométricas, libres.

B)-PLANOS:

Triángulo, cuadrilátero, círculo, formas más libres, planos libres no procedentes de la geometría.

Las fuerzas internas que denomina tensiones son exclusivamente fuerzas activas, tanto en la teoría como en la práctica. En un elemento lo más aislado posible, la tensión debe considerarse absoluta. Sin embargo, en conexiones con los demás elementos, la tensión se relativiza; la línea es el rastro de su movimiento, su situación en el plano determina su eventual carácter- frío-calor-; el ángulo agudo es cálido-amarillo, y el obtuso frío-azul. Todo esto se combina con el triángulo, círculo y cuadrado.

En su trabajo de dibujo analítico educaba la clara observación y reproducción de las conexiones, en la que las apariencias del plano son un nivel de comprensión de lo espacial:

-En el primer nivel se deducían las líneas de tensión y los campos dinámicos de fuerza directamente de los objetos construidos por el alumno.

-En el siguiente nivel, el vínculo con el objeto se relaja para dejar paso a la red constructiva.

-Finalmente, las líneas de fuerza dan lugar a variaciones independientes sobre segmentos individuales. A raíz de su alto grado de abstracción, los dibujos analíticos podían funcionar como la base de composiciones artísticas sin más. En la propia obra de Kandinsky, el dibujo analítico repite la emancipación de la forma abstracta, del objeto hacia la composición; en su teoría del equilibrio, cada energía requiere un complemento para hacer realidad un estado tranquilizador en sí mismo que descansa sobre el juego de fuerzas.

Codificación de fuerzas expresivas:

<u>Punto circular</u> : tensión concéntrica y estática, incluido tiempo.
<u>Círculo</u> : formas que flotan en una superficie, relajación.
<u>línea</u> : (punto desplazado que surge del movimiento, es dinámica, direccional, opuesto al punto).
<u>Horizontal</u> : sonidos básicos,
<u>Vertical</u> : color y altura
<u>diagonal</u> , ambas líneas (vertical y horizontal).
<u>Curva</u> : energía madura y consciente, constancia.
<u>rectas restantes</u> : desviaciones de la diagonal, su tendencia hacia el frío o el calor determina su tensión.
<u>formas externas</u> : fuerza viva.
<u>partitura futurista</u> : nace del armazón inicial del cuadro: líneas, curvas, puntos, etc..
<u>Impresión</u> : de la naturaleza. surge de la percepción directa y exterior
<u>Improvisación</u> : de las impresiones de la naturaleza interna, inconsciente y espontánea.
<u>Composición</u> : creación consciente y estudiada precedida por

numerosos estudios.

Armonía actual: contradicciones y contrastes; yuxtaposición de formas cromáticas y gráficas.

Kandinsky entendía que el contenido de la *teoría de la creación*, el contrapunto y la metáfora del cosmos constituía tanto el programa artístico como la esencia de todas las clases de arte; pero la relación entre la propia práctica artística y la teoría sistemática de la creación seguía siendo un problema fundamental, porque escondía en sí misma el peligro de una pérdida de fuerza creativa artística intuitiva.

Las características de esta nueva Música son:

Motivo: predomina diseño rítmico.

Ritmos: temáticos no fijos.

Juego sonoro rítmico.

Perspectiva graduada.

Renuncia al centro tonal.

Percepciones cromáticas.

Color no vinculado al objeto, sino a los sonidos.

Color/ sonido

Palabra constituyen un conjunto guiado por la inteligencia emocional que es superior.

Visión interior del mundo y la pintura, (vivencias).

Disolución de lo figurativo.

En la misma época, Kandinsky descubre nuevas posibilidades de expresión en la pintura:

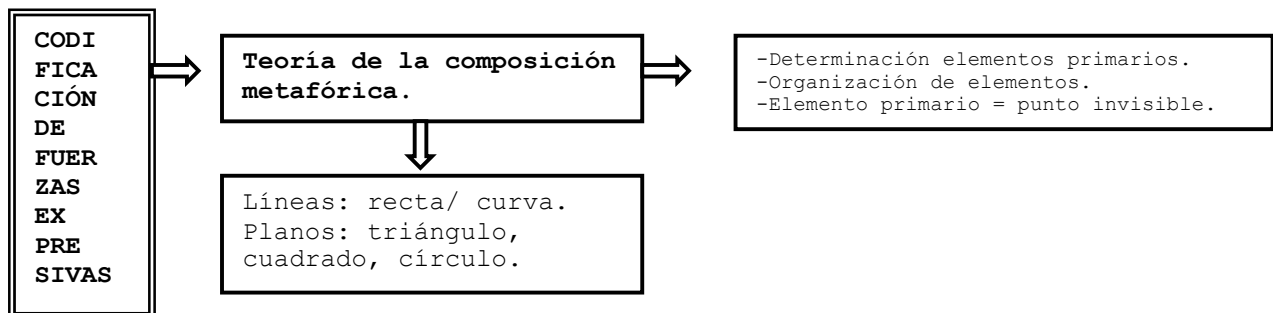
-Estilo abstracto inherente al color y la forma con valor propio.

-Forma no figurativas, sentido de unidad.

-Liberar el arte de su función tradicional.

-Liberación de la perspectiva.

Pero para comprender bien el significado de estas codificaciones, realizamos el siguiente mapa:





Niveles:

- 1°- deduce líneas de tensión.
- 2°-red constructiva.
- 3°-variaciones independientes sobre segmentos individuales

Figura 47: Codificación de fuerzas expresivas.

Así se va dando paso a nuevas experiencias artísticas que, a través del tiempo y los resultados de las mismas derivan en la Teoría del Color, sobre la que han teorizado muchos artistas del S.XX.

7.4.3-La teoría del color:

7.4.3.1-Evolución:

Nada puede verse que no esté revestido de luz y color, porque entre los colores y las luces hay un gran parentesco que nos hace ver; así, si la luz muere, igualmente mueren los colores y cuando la luz retorna, los colores se restablecen a la vez que la fuerza de las luces (Battista Alberti, 1435).

Los colores son uno de los símbolos abstractos más fuertes que posee el hombre (Weingest, 2002). Es conocida la utilización de colores en el Paleolítico, teniendo el ejemplo más significativo en las Cuevas de Altamira que, según Beltrán y colaboradores (1998), es un entorno concebido como un todo en el que las figuras no se distribuyen al azar, sino siguiendo un orden, lo que permite entender este Arte como un mensaje. Son de especial interés para nuestro trabajo los bisontes policromos del Gran Panel y del Gran Techo, en tonos rojos y negros, realizados en carbón vegetal y pintura con óxidos de hierro, empleando agua para realizar las mezclas. Múzquiz (1998) añade que al observar la Obra han penetrado en su concepto y en el artista hombre que planteó y resolvió los problemas técnicos que surgían, lo que les ha hecho descubrir su proceso creador. Así, a medida que nos adentramos en la cueva, el tamaño de las representaciones se reduce, la técnica se simplifica y el color se limita al negro. De esto se deduce que los artistas magdalenienses eran diestros en representar el concepto de lo representado. También es importante el Arte Abstracto del Cromagnón, cuya muestra se encuentra en el Museo de L'Home de París, del que encontramos un ejemplo en el anexo 4.1.

Integral (1991) en su editorial presenta las pinturas y poemas e color de los aborígenes australianos, siendo el último representante de su linaje Bill Nedjie, que dictó al antropólogo Stephen Davis una serie de poemas recogidos en Kakadu Man, como primer intento de un anciano de transmitir al mundo entero su sabiduría, acumulada en más de dos mil generaciones. Después fueron más los artistas australianos que realizaron cuadros de colores sobre los poemas, dando la mayor relevancia a la dimensión mitológica; dichos dibujos se realizan en

el suelo y han de ser vistos desde arriba. Como ejemplos tenemos *El sueño de dos serpientes (Jampijimpa)* que describe los viajes de dos serpientes venenosas de cabeza negra hacia el nordeste del continente; *El sueño de Yarla (navaljari)* realizado a base de círculos concéntricos cuyo significado varía según el contexto; *El sueño del agua (Tjakamarra)* que forma parte de un ciclo de enseñanzas secretas.

Roque (2002) explica que en la Antigüedad Clásica, la Teoría Aristotélica subordina el color a la luz, asimilando la claridad y la oscuridad del aire a la blancura y negrura de los cuerpos, y considerando que el blanco y el negro son colores. Además, apoyándose en la Armonía Musical consideraba que ciertas proporciones de blanco y negro daban los colores más bellos. El término *Tono*, sacado del vocabulario musical, calificaba la claridad y el matiz, creando una fuente considerable de confusión al respecto.

Hubo que esperar hasta Newton para que surgiera un camino profundo y duradero entre la luz y el color, afirmando que la luz era heterogénea, surgiendo tantos colores como rayos se refractaban (él construyó el piano de color, empleado por Skrjabin en Prometheus).

Lucero (2002) explica el fenómeno de los Manuscritos Iluminados, libros escritos a mano que se produjeron en la época tardía al Impero Romano y perduró hasta la aparición de la imprenta en 1450. Es importante destacar la luminosidad de sus láminas doradas, que, reflejando la luz de las páginas, daba la impresión de que el propio manuscrito era el iluminado. Pero este fenómeno se dio de forma variada en diversas culturas simultáneamente: los libros clásicos, celtas, gráficos de Carolingio, españoles, góticos, romanos, islámicos, judíos y de finales de la Edad Media. Los materiales empleados eran la tinta negra y de color, sustancias minerales, animales, lapislázuli, oro, plata, madera, pieles y piedras preciosas; y destacaban los colores rojos, azules, ocre, verdes, dorados, plateados y otras variantes cromáticas.

La Alquimia y Mística medieval disponía de su propia teoría del color. Runge, influido por la obra de Jacob, empezó a trabajar en su propia teoría mística de los colores, que aplicó a su obra pictórica. Así, los tres colores fundamentales los atribuyó a las tres personas de la Santísima Trinidad: el azul corresponde al padre, el rojo al hijo y el amarillo al Espíritu Santo. El punto de partida para la disposición tridimensional de los colores sobre la esfera era la adición de los colores básicos mediante los dos polos de la luz y de las tinieblas, los elementos puros (Roob, 1996).

Goethe efectúa un doble desplazamiento de las relaciones entre color y luz, desdoblado por un lado la luz de la oscuridad, y sitúa el amarillo en el extremo claro y el azul en el oscuro, proponiendo que ciertos colores se generan en ausencia de luz. Además, al vincular ciertos colores a la oscuridad, les confiere un contenido espiritual que seducirá a numerosos artistas del S.XX y XX (Roque, 2002). Roob (1996) dice que intentó relacionar las cualidades perceptibles de los colores con categorías éticas, atribuyendo los

seis colores de su disco a las cuatro cualidades del espíritu: en la parte positiva y diurna de los colores cálidos sitúa la razón y el intelecto, en la parte negativa o nocturna de los colores fríos coloca la sensualidad y la imaginación. En la rosa de los temperamentos, confeccionada conjuntamente por Goethe y Schiller en 1799, los cuatro temperamentos del hombre se ordenan según el disco cromático de Goethe. Ponte (2002) añade que el interés de Goethe se centra en ver la naturaleza y el espíritu del hombre unidos.

Las relaciones entre color y música han ejercido desde siglos una enorme fascinación en artistas, científicos y místicos, como lo demuestra el vocabulario prosaico (color, brillo, textura) que revela esas migraciones entre los dos mundos que, aunque contiguos en lo sensible, aparecen disjuntos en su naturaleza y manifestación (Macchi, 2002).

Las Vanguardias artísticas de las primeras décadas del S.XX introdujeron importantes cambios en el lenguaje visual, modificando el sentido de la propia actividad en un marco de numerosas transformaciones sociales, políticas y culturales (Puppier, 2002).

Kandinsky (1911) decía que un arte debe aprender de otro, así, se descubren las fuerza específicas de cada arte, pudiendo aunar esas fuerzas para alcanzar el vértice de la pirámide espiritual y el verdadero arte monumental. *El color dispone de medios para ejercer un efecto directo sobre el alma: el color es la tecla, el ojo el macillo, el alma es el piano con muchas cuerdas. El artista es la mano que por esta o aquella tecla hace vibrar el alma humana según el principio de la necesidad interior.* "La riqueza cromática del cuadro ha de atraer con gran fuerza al espectador y al mismo tiempo ha de esconder su contenido profundo". Al respecto mantiene Van de Velde que "hoy todo pintor ha de saber que los trazos de color se influyen mutuamente, según las leyes concretas del contraste y de la mutua compensación; ha de saber que no puede utilizarlos libre y arbitrariamente. Estoy convencido de que pronto tendremos una teoría científica de las líneas y de las formas".

El color, al contrario de la forma, no puede existir independientemente, requiere una forma que lo delimite en la superficie. Entre lo material y lo abstracto existe un nº infinito de formas de las que se nutre el artista. La forma abstracta o empobrecimiento externo de la forma se transforma en enriquecimiento interior.

En la Bauhaus la enseñanza didáctica del color no empezó hasta noviembre de 1922 con las conferencias de Klee (contribuciones a la enseñanza de la forma pictórica). La base del trabajo teórico de Itten, Klee y Kandinsky sobre el color, estaba formada principalmente por las teorías del color de Goethe, Runge y Hölzel. Ostwald presentó en 1916-17 la armonía de los colores en su abecedario del color; su objetivo era conseguir que los colores fueran medibles para así poderlos ordenar según una partitura, como si fueran tonos. Diferenciaba entre colores llamativos y no llamativos, para lo cual

partía de cuatro colores originales: amarillo-azul, rojo y verde mar. Ordenó en un círculo de tonalidades los ocho colores principales, cada uno dividido en tres niveles; de este modo obtuvo el *círculo cromático de 24 colores*.

Las clases de Scheper destacaban por la preparación de una amplia escala de tonalidades para la pintura al óleo y el conocimiento de distintas técnicas para la representación de tonalidades, como pulverización o retícula. Schmidt aplicaba estas teorías para la elaboración de murales (Konemann, 2000).

El trabajo más interesante de Hölzel es su estrella, publicada en 1921, donde plantea una adopción directa y bidimensional de la ordenación cromática de Runge, en forma de una bola de color. Partiendo de un círculo cromático dividido en 12 partes, que forman el ecuador de la bola, Runge desarrolló una escala de color, orientada a un polo blanco y otro negro; el interior de la bola aloja los colores más apagados; Itten añadió al círculo la relación claro-oscuro, frío-cálido. La teoría de la armonía de Itten, según la cual los colores se encuentran en un equilibrio armónico cuando, por una parte la vista los puede contemplar como una tonalidad y por otra, alcanzar la armonía cuando la mezcla de dos o más colores da como resultado un gris neutro, debe contemplarse en el mismo contexto que la de Runge. En la teoría de contraste de Hölzel fue el contraste de calida, reflejado también en el círculo cromático cuantitativo de Schopenhauer, lo que animó a Hirschfeld-Mack a la mezcla óptica del color. Estas peonzas de color se basaban en la mezcla óptica mediante el movimiento de superficies cromáticas. Los discos de color pueden fijarse a la peonza e ilustran las disposiciones de ensayo para los problemas provocados por las mezclas de gris y otros colores, teniendo en cuenta el contraste de cantidad e intensidad.

A diferencia de Kandinsky, Klee no investigaba los colores aisladamente, sino que captaba su alcance en la periferia del círculo cromático; partía del estudio al natural, con la observación del arco iris, que añadía al círculo cromático de seis divisiones. Para él, los colores complementarios más importantes eran las parejas diametrales rojo-verde, amarillo-violeta, naranja-azul. Al hacer rotar los diámetros obtenía otras tres parejas: violeta-rojizo, verde-amarillento, naranja amarillento-violeta azulado, naranja rojizo-verde azulado. Klee concebía la transición hacia la sucesión de colores hacia el círculo cromático como un movimiento pendular que acababa transformándose en un movimiento circular. Este elemento del movimiento se convirtió en el leitmotiv de Klee. Además, calificó de movimientos cromáticos periféricos los que se producían a lo largo de la línea límite del círculo, donde las transiciones se suceden consecutivamente, en dirección a un extremo cálido y otro frío, así como a un punto culminante; también definió el alcance de los colores mediante una línea sin color, que en el círculo ocupa la posición opuesta a la línea de color. Calificó de movimientos cromáticos diametrales a aquellos que se producen según el diámetro del círculo. y que en un círculo cromático de seis partes son básicamente tres. Klee denominaba a la figura resultante canon de la tonalidad, y

trasladó esta representación bidimensional a las tres dimensiones de la bola cromática, con tres direcciones de movimiento distintas: periferia hacia el calor o el frío, diametral hacia los colores complementarios, polar hacia el blanco y el negro (Verdi, 1996).

Kandinsky impartía clases de color basadas en su escrito "de lo espiritual en el arte" (1911), que a partir de 1925 amplió a una fenomenología de relaciones de color y forma. Diferenciaba el efecto del color en efectos físicos y psíquicos y analizaba el color y la forma del siguiente modo: primero nos concentramos en colores aislados, con lo cual percibimos dos grandes secciones: 1-la calidez y la frialdad del tono, 2- la luminosidad y la oscuridad del mismo. De ahí surgen 4 tonos principales: 1-cálido-claro, 2-cálido-oscuro, 3-frío-calor, 4-frío-oscuro. La calidez o frialdad del color es su tendencia hacia el amarillo o el azul, que para kandinsky constituyen la primera gran oposición en el valor interno. El amarillo se mueve hacia el espectador, hacia lo corporal, el azul se aleja de él hacia lo espiritual. la segunda gran oposición es la diferencia con el blanco y el negro...la tendencia de los colores hacia la luminosidad u oscuridad. Kandinsky representaba esta tendencia como movimientos en formas rígidas.

En la Bauhaus Kandinsky amplió esta caracterización de los pares opuestos *con componentes olfativos, gustativos o musicales*. El verde ilustra el equilibrio, los movimientos se anulan y surge la tranquilidad; al verde oponía el rojo, pues ambos carecen de movimiento. Para el naranja y el violeta son vigentes los mismos movimientos que para el amarillo y el azul, aunque de una forma suavizada; pero, según algunos autores, así surgió una secuencia cromática falsa en el sentido de la mezcla de pigmentos de colores: amarillo-verde-violeta-azul-rojo-naranja. Estos seis colores se nos presentan como un gran círculo, formando tres grandes oposiciones por parejas, a la derecha y a la izquierda las grandes posibilidades del silencio: la de la muerte y la del nacimiento. Otra novedad era la investigación de las armonías de colores, la idea de los opuestos polares, expresada especialmente por el amarillo y el azul, quedó ampliada por los pares de contraste como: reacción-privación, luz-sombra, claro-oscuro, fuerza-debilidad, calor-frío, posibilidad-lejanía, repulsión-atracción, activo-pasivo. El seminario de color de Kandinsky era parte esencial de la clase elemental de formas, y por lo tanto obligatorio. Además tematizó el color aislado, la sistemática del color, las conexiones, las leyes de las tensiones, las relaciones, los efectos, la funcionalidad, así como las relaciones de color y forma, los desplazamientos de las mismas en la tensión y en el efecto. Agrupaba los colores por parejas a excepción del rojo, que observaba aisladamente: amarillo-azul, blanco-negro, verde-gris, naranja-violeta. Investigó el efecto espacial de los colores en relación con el contraste de simultaneidad; estudiaba la posición y las propiedades de los colores en las sucesiones y círculos cromáticos, la base para la armonía era la complementariedad; además, había presentado la conexión entre color y relaciones angulares en su escrito "punto y línea sobre el plano"

(1926): el ángulo agudo se corresponde al color amarillo, el ángulo recto al rojo y el obtuso al azul.

También, en la actualidad, la Física Cuántica nos muestra la belleza del color de las células en un efecto buscado cuando un chorro de electrones atraviesa un gas en las que sus partículas sólo pueden moverse en la superficie de un papel, de tal modo que la trayectoria de los electrones produce una estructura parecida a la de un alga traslúcida. Otros científicos realizan una proyección tridimensional de los fenómenos cuánticos a través del ordenador, dándose una reproducción interminable de colores y formas que abren nuevas posibilidades en el campo del Arte. Las partículas subatómicas se comportan como ondas, de tal modo que generan estructuras llamativas, etc..(Sabadell, 2001).

7.4.3.2-*Los efectos del color:*

Si miramos una paleta de colores obtendremos dos resultados:

1. *Un efecto físico:* el ojo queda fascinado por la belleza y las calidades del color; y esta impresión superficial del color se puede convertir en vivencia. Así, cuando el ser humano alcanza un alto grado de desarrollo de la sensibilidad, los objetos y los seres adquieren un valor interior y, finalmente, un sonido interior. Lo mismo sucede con el color, que provoca sólo un efecto superficial cuando el grado de sensibilidad no es muy alto; el efecto desaparece al finalizar el estímulo. Los colores claros atraen al ojo con intensidad y fuerza, y con mayor intensidad y mayor fuerza si los colores son además cálidos. Cuando la sensibilidad está más desarrollada, este efecto elemental trae otro más profundo, que provoca una conmoción emocional, que conduce al segundo resultado

2. *Efecto psicológico* producido por la contemplación del color, que provoca una vibración anímica; así, la fuerza física elemental es la vía por la que el color llega al alma. La armonía de los colores debe basarse únicamente en el principio del contacto adecuado con el alma humana (Kandinsky 1912).

Según Enríquez (1999), *los colores tienen potentes connotaciones psicológicas, emocionales y espirituales*. Nuestras reacciones frente a ellos están determinadas por asociaciones que surgen de la propia experiencia o son heredadas de anteriores generaciones. El ajetreo de la vida moderna afecta a la capacidad reflexiva del ser humano e impide que su intuición se desarrolle plenamente. Reforzando la toma de conciencia de los colores mediante la actividad de contemplación se intensifican las reacciones intuitivas.

Los colores refuerzan su significado al ser enmarcados en formas particulares: el hemisferio izquierdo del cerebro (analítico) se concentra en la forma, mientras que el derecho (creativo e intuitivo), reacciona al impacto emotivo de la tonalidad. Así, al observar los colores en una forma, ambas partes del cerebro funcionan juntas consiguiendo que el consciente y el inconsciente den una respuesta única.

7.4.3.3-*Fundamentos del color:* Küppers (1995) dice que el 80% de todas las informaciones que recibimos son de naturaleza óptica, proporcionando información acerca de las formas y los colores; pero,

el color es únicamente la sensación de color, por eso, la ley fundamental de la teoría de los colores es la que rige el órgano de la vista, lo cual explica todas las formas de origen, mezcla y sensación de color, además de las distintas leyes de síntesis de colores. El aspecto cromático del material recibe el nombre de *color de cuerpo*, ya que algunos materiales absorben de forma diferente distintos sectores espectrales de la luz; no obstante, la información le llega al espectador a través del estímulo del color, que traspasa el material transparente y es remitida en el material opaco, lo que hace pensar que no es posible adscribir a un determinado material una gama de color fija.

Por otro lado, la *ley de los paralelogramos de fuerzas* dice que existe una transformación geométrica que, partiendo del hexágono, pasa por el cubo y el romboedro para desembocar en la recta; así, en el romboedro, cada punto en el espacio ideal de colores, corresponde a una gama de color, y en consecuencia a una sensación de color; el espacio de colores en forma de cubo resulta apropiado para mostrar las posibilidades de mezcla de un determinado proceso *tricromático* en un orden cuantitativo sistemático; en el hexaedro, cada punto geométrico representa un grupo de gamas de color, donde las cantidades parciales y los valores cromático y acromático permanecen iguales, variando sólo la relación de mezcla B y N en el valor acromático. Por eso, todos los tipos cromáticos están situados en el hexágono y los acromáticos en la recta.

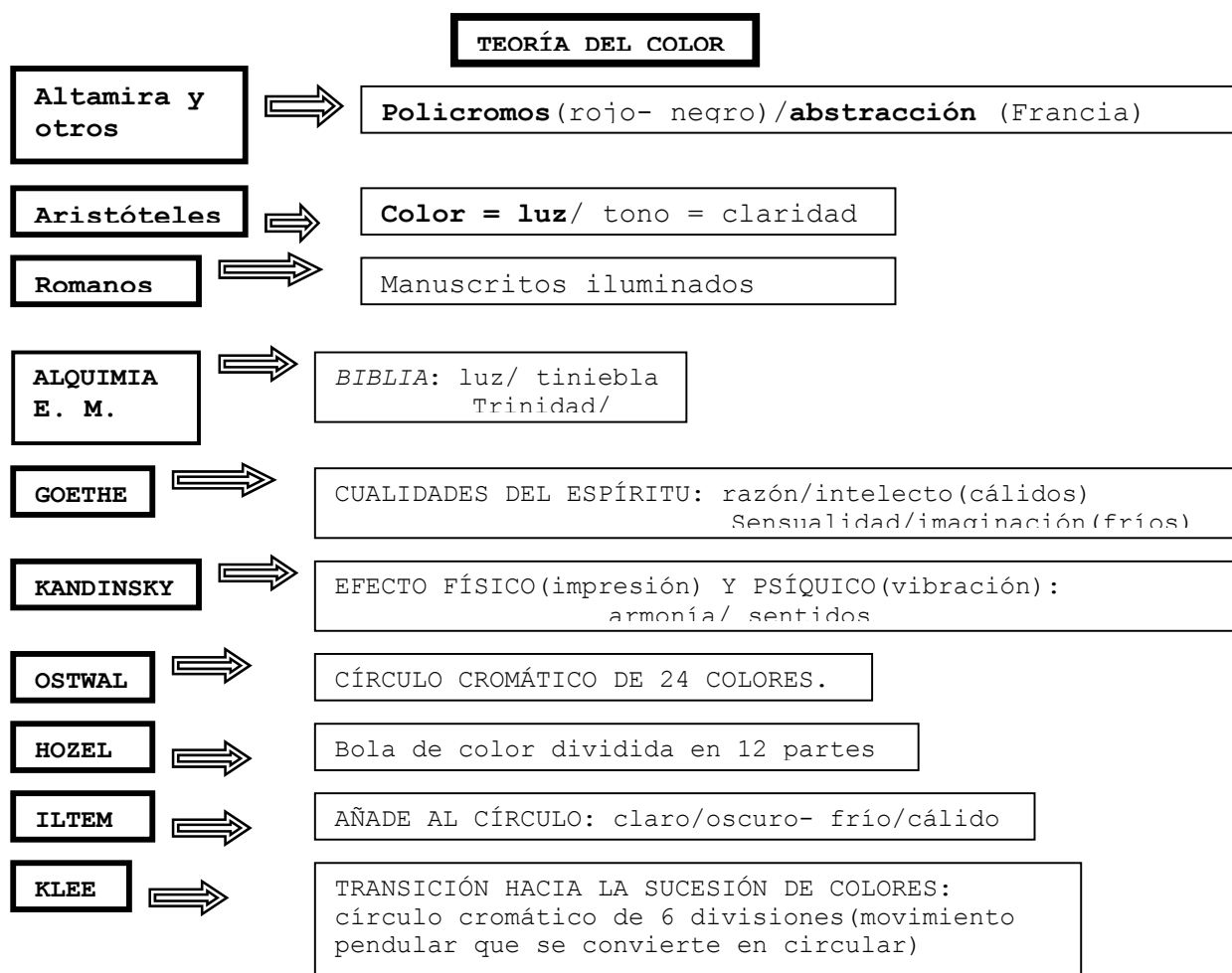
También existe una cadena de efectos entre la luz y la sensación de color, ya que las radiaciones de energía o luz son registradas por minúsculas células receptoras ubicadas en la retina del ojo, y tienen como misión captar la energía de las radiaciones que inciden en ellas y transformarla en un tipo de energía diferente, en impulsos eléctricos conformes al sistema; con esos impulsos están formados los códigos que, a través del sistema nervioso, son enviados al cerebro, donde tiene lugar la sensación de color.

Las radiaciones que inciden directamente en el ojo se denominan *luces de colores*, o si son cromáticas, simplemente *luz*; así, la luz de color también puede recaer directamente en la retina como reflexión causada por una pantalla o una pared blanca, pero al hablar de luz por principio nos referimos a una energía de radiación. En cambio, cuando el aspecto cromático se obtiene por el hecho de que un material absorbe energía de radiación visible, hablamos de *cuerpos de color*; éstos pueden ser transparentes (traslúcido) u opaco (cubriente); por tanto, todas las pinturas o pigmentos son cuerpos de color, pues en todos los casos se trata de materias con propiedades de absorción.

Por otro lado, existe *un sentimiento del color* que varía entre la persona sensible a ello y la que no lo es, pasando por el punto medio; sin embargo, hay que suponer que cualquier persona con un sentimiento normal del color está capacitada para desarrollar su gusto individual del color. Los psicólogos del color hablan de colores individuales de la personalidad, que son aquellos por los que esa persona toma partido; además pueden ser influenciados por múltiples factores como el clima, la tradición o el entorno; por eso, a través de los colores preferenciales del individuo puede obtenerse

una cierta visión del subconsciente del mismo, hecho en el que se basan los tests psicológicos de los colores. Así, el objetivo básico de una configuración de colores consiste en seleccionar las gamas de color con los requisitos individuales y funcionales, creando armonías equilibradas, para lo cual hay que conocer previamente las gamas, especialmente en cuanto a su conjunción, ya que, el aspecto de éstas cambia por influencia de los colores del entorno y la comisión espectral de la iluminación. Por todo ello, la configuración del color no sólo depende de la vista, sino de la experimentación de los efectos, ya que se trata de un proceso de optimización; y al igual que en la música son resultado de *tonos (gamas de color) e intervalos (separación de colores)*; siendo *ritmos* las armonías en cuanto a la separación de colores y relación de superficies, es decir, las proporciones de las superficies o los intervalos entre las gamas. Además, unos colores mal aplicados pueden dar lugar a molestias, comparables a las producidas por los sonidos (ruido), los olores (hedor) o la iluminación (deslumbramiento). Así, el configurador de colores, a diferencia del artista, debe solucionar problemas, aplicando el color de un modo funcional, pues nadie es capaz de sustraerse a los efectos públicamente visibles.

Pero, para facilitar la asimilación de estas teorías y situarlas dentro de un cauce, presentamos el siguiente esquema:



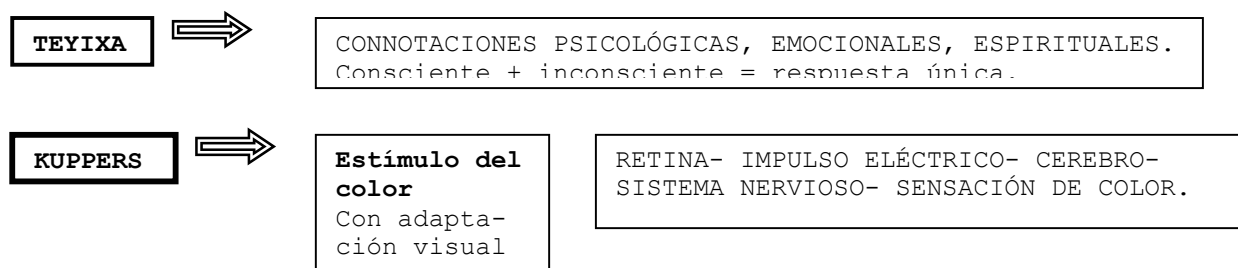


Figura 48: La evolución de la teoría del color.

7.4.3.4-El lenguaje de las formas y los colores (Kandinsky, 2000):

a)-La relación inevitable entre color y forma nos lleva a observar los efectos que tiene la forma sobre el color. La forma misma, aun cuando es completamente abstracta y se parece a una forma geométrica, posee su sonido interno, es un ente espiritual con propiedades idénticas a esa forma. En relación con otras formas se diferencia, pero en el fondo permanece invariable.

Se sabe que *determinados colores son realzados por determinadas formas y mitigados por otras*; así, en los colores agudos, se consigue mayor resonancia cualitativa en formas agudas (el triángulo); en los colores que tienden a la profundidad se acentúa el efecto en formas redondas. Por eso está claro que la disonancia entre forma y color no es disarmónica, sino armónica. El n° de colores y formas es infinito, y así, son infinitas las combinaciones y los efectos (Leonardo da Vinci inventó un sistema de cucharitas para medir diferentes colores).

b)-La forma es la expresión de un contenido interno; y la armonía formal se debe buscar únicamente en el principio de contacto adecuado con el alma humana. Pero a pesar de toda la diversidad que tiene al forma, nunca están superados los límites externos:

1- La forma como delimitación, tiene por objeto recortar sobre un plano un objeto material y así dibujar este objeto sobre el plano.

2- La forma permanece como una entidad abstracta: el cuadro, el círculo, el triángulo, el rombo, el trapecio y otras, que se hacen cada vez más complicadas y no tienen denominación matemática.

Entre esos dos extremos se halla el n° infinito de las formas, en las que existen ambos elementos y en las que predomina unas veces la abstracta y otra la material. De estas formas el artista toma los elementos para sus creaciones; pero el artista no se conforma con registrar el objeto material, sino que intenta darle una expresión, y la esencia de esta idealización consiste en embellecer la forma orgánica; pero la imposibilidad y la inutilidad de copiar el objeto sin finalidad concreta y el afán de arrancar al objeto la expresión, constituyen los puntos de partida desde los que el artista avanza hacia objetivos puramente artísticos, alejándose del matiz literario del objeto: así surge la composición.

Así, para comprender el significado de la disertación de Kandinsky, esquematisamos el planteamiento en el siguiente mapa:

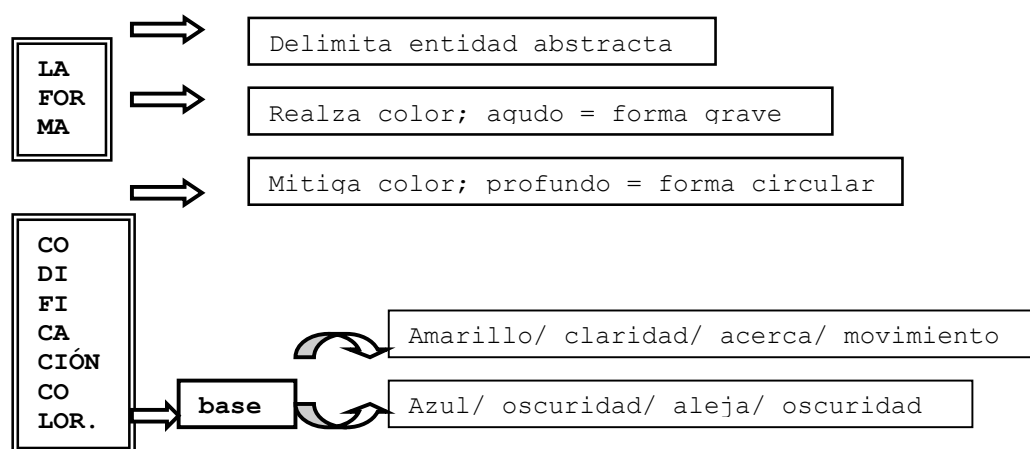


Figura 49: Los elementos expresivos de Kandinsky.

7.4.3.5-Codificación de los colores:

Las dos grandes secciones que llaman la atención son:

- 1-Calor y frío del color.
- 2-Claridad y oscuridad del color.

El calor y el frío de un color están determinados por su tendencia al amarillo o al azul. Se trata de un movimiento horizontal, en dirección hacia el espectador cuando el color es caliente, y en dirección opuesta cuando es frío. Los colores que provocan el movimiento horizontal de otro color son determinados a su vez por ese mismo movimiento, al tiempo que poseen otro movimiento que los diferencia decisivamente en el efecto interior: esta es la primera gran antinomia dentro del valor interior.

La segunda gran antinomia se basa en la diferencia entre blanco y negro: la tendencia del color a la claridad o a la oscuridad. También aquí se produce el movimiento de acercamiento o alejamiento respecto del espectador, pero no en forma dinámica, sino en forma estática. El segundo elemento del amarillo y el azul, que constituyen la primera gran antinomia, es excéntrico y concéntrico. Si describimos dos círculos del mismo tamaño y rellenamos uno de amarillo y otro de azul notaremos que el amarillo irradia fuerza, adquiere movimiento desde su centro, y se aproxima casi

perceptiblemente hacia el espectador. El azul, por el contrario, desarrolla un movimiento concéntrico que se aleja telespectador: El primer círculo incide sobre el ojo, el segundo lo absorbe.

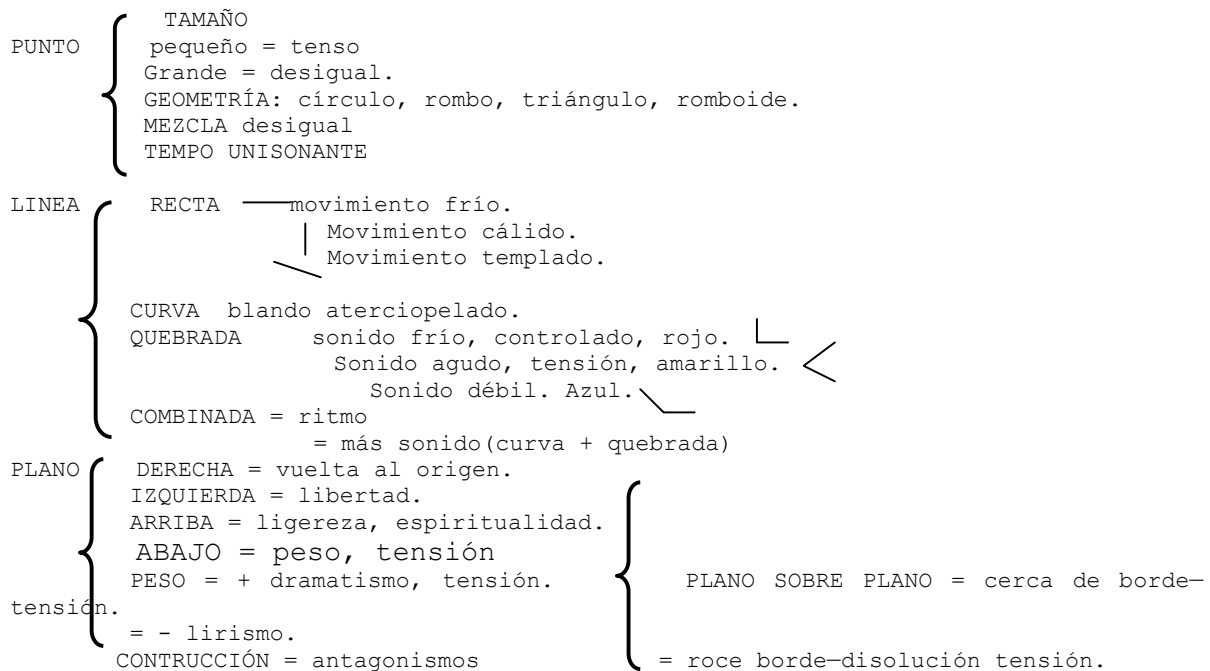
Este efecto se intensifica al añadir la diferencia entre claro y oscuro: el efecto del amarillo aumenta al aclararlo y el efecto del azul se potencia al oscurecerlo. Existe un profundo parentesco físico entre el amarillo y el blanco, como también entre el azul y el negro, ya que el azul puede ser tan profundo que parezca negro. Aparte de este parentesco físico existe un parentesco moral que separa profundamente en su valor interno las dos parejas de color y que une a los dos miembros de cada pareja.

Cuando intentamos enfriar el amarillo surge el tono verdoso y el color pierde movimiento, tanto horizontal como excéntrico. El azul, con su movimiento opuesto, frena al amarillo. Si añadimos más azul, ambos movimientos antagónicos se anulan mutuamente y generan inmovilidad y quietud: surge el verde.

Lo mismo sucede con el blanco cuando se mezcla con el negro; el color pierde su constancia y surge el gris.

En el verde, se esconden el amarillo y el azul como fuerzas paralizadas que pueden volver a la acción. Como los colores que componen el verde son activos y dinámicos, podemos establecer teóricamente, según el carácter del movimiento, su fuerza espiritual.

El significado de las formas según Kandinsky:



La composición que se apoya en esta armonía es una yuxtaposición de formas cromáticas y gráficas, independientes como tales, que se sitúan fuera de la necesidad interior y forman en la vida común una totalidad llamada cuadro (Kandinsky, 1912).

Al respecto, Alberti nos vuelve a sorprender con un poema a la línea como elemento que da luz a la expresión artística:

A la línea

*Ati, contorno de la gracia humana,
Recta, curva, bailable geometría,
Delirante en la luz, caligrafía
Que diluye la niebla más líbica.*

*Ati, sumisa cuanto más tirana
Misteriosa de flor y astronomía,
Imprescindible al sueño y la poesía,
Urgente al curso que tu ley dimana.*

*Ati, bella expresión de lo distinto,
Complejidad, araña, laberinto
Donde se mueve presa la figura.*

*El infinito azul es tu palacio.
Te canta el punto ardiendo en el espacio.
Ati, andamio y sostén de la pintura.*

(Alberti, 1989).

La elección de los colores y las formas debe ir tan lejos como permita la sensibilidad. La obra de arte tiene que contribuir al desarrollo y refinamiento de las almas humanas.

El significado simbólico del color según Kandinsky y Strjabin

Efecto color instrumental	efecto-humor	equivalente
negro pobre	eterno silencio	completo reposo, .
Gris	inmóvil, sin esperanza.	la nada
Marrón	inhibición	nadie
Verde	paz, apatía	sonido calmado violín en registro medio
Violeta	sensual, triste, smorzando	corno inglés, oboe flauta baja
Violonchelo	tristeza aumentada	concéntrico
Azul oscuro	paz, tristeza no	contrabajo profundo

	humana	
Azulón	indefinido	flauta
Rosa frío elemento de pasión	energía salvaje	cello evocando un
Rosa claro	aromas, frescura Libertad campesina	violín claro y melódico.
Granate	pasión amarga Continua	tuba, tambor prof.
Rosa cálido	efecto puro de dolor sangre que corre	fanfarria fuerte, obstinato
Naranja	convicción de la propia	voz fuerte de viola entona un largo
Amarillo	inquieto, excitante, trompa aguda disturbio psíquico	penetrante
Blanco posibilidades	silencio cadencia conclusiva o suspensiva.	rico en

El significado de los colores para Scriabin, Steiner, Kandinsky y Schönberg:

Color	Skrjabin	Steiner	Kandinsky	Schönberg
Azul	misterioso felicidad del alma	esplendor sobrenatural iluminación	esperanza	iluminación solemne
Gris	animado actividad	esplendor giocoso	aguda espiritual	trompa luz solar
Rosa	voluptuoso seducción	esplendor Casidolor		energía viva vital

Verde	brumoso adormecida	naturaleza paz,	silencio inmóvil	destrucción
Negro	silencio	muerte	muerte,	muerte

Codificación según Esteban Vicente: La cualidad del color es la luz.

Rojo: solar, caliente, masculino: sulfuro.
Blanco: lunar, frío, femenino: ,mercurio.
Los cuatro elementos:
Calor + sequedad = fuego,
Calor + humedad = aire,
frío + sequedad = tierra,
frío + humedad = agua.
Rojo = solar, caliente, masculino: sulfuro: tierra/ fuego;
Blanco = lunar, frío, femenino: mercurio: agua/ aire.
Aligerar el negro y dar peso al blanco;
El blanco es volátil,
El negro es permanente
El amarillo se inclina hacia la luz (blanco),
Gris, para obtenerlo es necesario usar colores complementarios: naranja- azul, amarillo- violeta.

Codificación según Willemet (2001) en los Mandalas:

Colores:
Blanco: nada, pureza, iluminación, perfección. Indica que poseemos una sensibilidad especial por nuestro yo y que estamos preparados para empezar a transformarnos hasta alcanzar la perfección.
Negro: hace referencia a la capacidad de aceptar las debilidades como parte integrante de la propia personalidad.

Gris: transición entre lo conocido y lo desconocido.

Rojo: persona que confía en sí misma y no le teme a nada; fuerza, resistencia, independencia, capacidad de actuar, ganas de vivir, poder y conquista, fuerza de voluntad y necesidad de cambios.

Azul: persona que disfruta de la soledad y busca la independencia emocional, dotada de gran sentido de la intuición y con capacidad para la interiorización.

Azul cobalto: sabiduría, espiritualidad, pureza del alma.

Turquesa: capacidad de compensar o equilibrar, facultades artísticas y curativas.

Amarillo: persona emprendedora dotada de fantasía y ávida de libertad. Refuerza el pensamiento y amplía el horizonte espiritual, mostrando el camino hacia la madurez y la iluminación.

Naranja: persona que intenta llegar hasta la esencia de las cosas, y es capaz de ordenar sus propios sentimientos, actuando en consecuencia.

Rosa: hace referencia a los aspectos femeninos o infantiles de la personalidad, influyendo positivamente en todo nuestro organismo; indica capacidad de gozar, romanticismo, elegancia, sensibilidad y reserva.

Morado: idealismo, amor y sabiduría.

Violeta: indica una personalidad extremadamente sensible, con tendencia a la introspección y al individualismo.

Verde: deja ver una personalidad perseverante para conseguir los fines propuestos, a la vez que tenaz y carismática.

Verde amarillento, se refiere al crecimiento, habilidad para las relaciones humanas, confianza.

Verde azulado: indica un proceso de purificación.

Marrón, indica un carácter introvertido o falta de autoestima.

Marrón verdoso: fortaleza, crecimiento y coraje.

Oro: sabiduría, lucidez, grado máximo de perfección espiritual.

Plata: indica capacidades extrasensoriales.

Formas según Wüillemet (2001) en los mandalas:

Ala: victoria, libertad, movimiento.

Animal: intuición, aspectos subconscientes.

Árbol, unión entre el consciente, el inconsciente y la esfera transpersonal.

Arcoiris: fertilidad.

Círculo: lo absoluto, Dios; el verdadero YO:

Con punto en el centro, totalidad cósmica;

Dividido en seis triángulos, el alma;

Laberinto, búsqueda del propio centro;

Dividido en dos mitades por línea horizontal, separación entre el mundo espiritual y material;

Dividido por línea vertical, unión mística entre lo terrenal y lo divino;

Dividido en cuatro partes(cruz griega), punto de fusión entre sustancia maternal y energía;

La esvástica, energía y movimiento cósmico;

La espiral, dinamismo inherente al proceso evolutivo.

Corazón: voluntad, constancia, conocimiento, sabiduría.

Cruz: superación de los instintos.

Estrella: consciencia de sí mismo o de la propia identidad.

Flor: belleza y fugacidad. (Loto, grado máximo de iluminación mística).

Gota: purificación interior.

Hexágono: armonía y satisfacción personal.

Huevo: resurrección.
Mariposa: autorrenovación del alma.
Ojo: espejo del alma.
Pájaro: fantasía.
Pentágono: los cinco sentidos despiertos.
Pez: agua.
Rayo: adquisición de sabiduría y energías espirituales.
Rectángulo: transformación del espíritu en materia, rendimiento intelectual.
Tela de araña: estado embrionario.
Triángulo:
Hacia abajo, inconsciente;
Hacia arriba, vitalidad, transformación, creatividad.
Hacia el centro, aresión dirigida hacia uno mismo.

Números según Wullet (2001) en los Mandalas:

Uno: principio y origen, unidad y totalidad;
Dos: creación y fecundación, duda y conflicto, materia;
Tres: descubrimiento del yo verdadero, vitalidad;
Cuatro: estado de calma absoluta, capacidad para unificar los contrarios, autoconocimiento, proceso de perfección;
Cinco: unidad, el centro y el amor, armonía entre Ying y Yang, esfuerzo por convertir todo en realidad;
Seis: fin del proceso creador;
Siete: fin de una determinada etapa de la vida, recogimiento

interior;
Ocho: orden y simetría, camino hacia la perfección mental;
Nueve: energías psíquicas positivas, como espíritu creador y el enigma de la existencia;
Diez: círculo cerrado, unidad y totalidad, perfección, actitud realista;

7.4.4- La codificación en Símbolos Masónicos:

a)-*La simbólica hermético-alquímica* (Peradejordi, 2001): Dos de las preocupaciones mayores que han obsesionado al hombre desde que el mundo es mundo, son la de la inteligencia y la de la riqueza. Así, la inteligencia de la relación, misteriosa y secreta entre las cosas del Cielo y las de la Tierra, entre las estaciones, las estrellas, la luna y los planetas y los múltiples aspectos de su propia vida, por una parte, y el deseo de obtener poder rápida y fácilmente, por otra, pueden ciertamente hallarse en la base de lo que se ha llamado *alquimia*, y sin duda así fue y es con muchos presuntos alquimistas. Existe, tanto para el mago como para el alquimista una relación evidente entre la luz y el oro, entre el astro-rey y el preciado metal; están en la misma 'signatura'³. Para designar la luz solar, Píndaro hablaba del 'poder dorado del sol'⁴ y muchos de los poetas de la antigüedad expresan lo mismo con imágenes parecidas. Así, los egipcios, en quienes según los mismos alquimistas hay que ver a los precursores de la ciencia hermética, opinaban que hay en los rayos solares un fluido vivífico, dador de la inmortalidad; pero, serán sin embargo los alquimistas medievales quienes declararán más abiertamente que dicho fluido debe ser captado y su estado volátil fijado o 'coagulado' para poder ser aprovechado. Denominamos pues '*simbólica hermético-alquímica*' tanto el conjunto de símbolos derivados del Corpus Hermeticum atribuido al dios egipcio Toth que más tarde los griegos identificarían con su Hermes y los romanos con su Mercurio, como a los que nos han legado los alquimistas operativos o especulativos, de la Edad Media y del Renacimiento, que constituye el principio de la Obra de la Regeneración.

b)-*El Símbolo de la Rueda*. Tal vez, de entre los símbolos sacros de todos los pueblos sea el de la Rueda el más universal; ello se debe, por un lado, a que este símbolo aparece unánimemente, directa o indirectamente tratado en todas las tradiciones, y parecería ser consubstancial al hombre, al tiempo que la misma universalidad de los significados de la rueda, y su conexión directa o indirecta con los demás símbolos sagrados, en especial, números y figuras geométricas, hacen de ella una especie de modelo simbólico referente a una imagen del cosmos; además, la rueda en el plano es un círculo, y la circularidad es una manifestación espontánea de todo el cosmos; por

lo tanto esa energía ha de provenir de un punto central que la irradia, tal el caso de una rueda, símbolo del movimiento y también de la inmovilidad, que puede girar y reiterar sus ciclos, posibilitando así la marcha, merced a un eje inmóvil, que en el plano, se representa como un centro del que la circunferencia extrae su forma (con cordel o compás es imprescindible tener un punto fijo para trazar la circunferencia) por irradiación, tal cual la energía potencial del eje se transmite a la llanta por mediación de los rayos de las ruedas, análogas al radio de la circunferencia; así, cualquiera que traza una circunferencia sabe que ésta depende del punto central y no a la inversa; y entre el punto central y la circunferencia se configura el círculo; el valor aritmético asignado al primero es la unidad, que es una representación natural del punto geométrico, y a la segunda el nueve, que es el número del ciclo por ser el de la circularidad, como más adelante veremos. Así, la suma de ambos nos da la decena ($1 + 9 = 10$) que es modelo numérico de la tetraktys pitagórica, el cual puede ser puesto en relación con cualquier otra aritmosofía, ya que los números D y las figuras geométricas D son módulos armónicos arquetípicos, válidos en todo lo manifestado y por lo tanto es válido para cualquier tiempo y lugar dentro de este ciclo humano.

c) - *El círculo y la esfera* han sido tomados por numerosos pueblos y distintos autores antiguos como figuras perfectas y expresiones de la totalidad; por eso, la rueda en particular está asociada a los ciclos que reitera una y otra vez y por lo tanto a lo relativo, a lo pasajero, a lo contingente, pero sobretodo a la recurrencia, a la reiteración. Como podrá observarse, y así lo seguiremos viendo; por tanto, este símbolo se presta a innumerables transposiciones al plano metafísico, ontológico y cósmico, al tiempo que es objeto de conocimiento y especulación. Lo que es un punto central, el círculo, es el eje con respecto a la esfera, por lo que centro y eje se corresponden exactamente, siendo el primero un símbolo plano y el otro tridimensional de mismo concepto. Si el punto es virtual, inmanifestado y geoméricamente no existe, la periferia de la rueda será visible y representará, en el orden cósmico, a la manifestación universal, y en el mundo del hombre, a cualquier expresión, por lo que también pueden equipararse el punto y el círculo, a potencia y acto, por ende, a contemplación y acción. Así, la primera división a que puede dar lugar el símbolo de la rueda es la bipartición de la figura que la representa en dos mitades análogas y exactas. Estas representan los dos movimientos, de ascenso y descenso, que realiza la rueda en el recorrido de un ciclo; así, ya sea el del sol en el año, el del día, el de la luna en un mes, o el de la vida de un ser humano (el de principio y fin con el que está signada cualquier creación). Principio y fin tienen un origen y destino común, lo que da lugar, además, a las ideas de reincidencia o repetición, creencias y conceptos de todos los pueblos arcaicos y tradicionales que han vivido siempre un tiempo cíclico y no uno lineal e indefinido, tal como lo solemos concebir los contemporáneos. Cualquier punto de la periferia, los que son de número indefinido y pueden simbolizar, cada uno, la vida de un hombre en la multitud de lo creado, es un reflejo del centro y se encuentra conectado por el rayo; pero mientras que en

la llanta todo es sucesivo, desde el punto de vista central las cosas son simultáneas.

Así, esta figura también puede adaptarse obviamente a los conceptos de interior y exterior, de luz y reflejo, también de realidad e ilusión, puesto que la permanencia del punto no se altera ante las formas cambiantes y siempre perecederas del transcurrir periférico. Al respecto, nos dice René Guénon (citado por González) que "El centro es, ante todo, el origen, el punto de partida de todas las cosas; es el punto principal, sin forma ni dimensiones, por lo tanto indivisible, y, por consiguiente, la única imagen que pueda darse de la Unidad primordial. De él, por irradiación, son producidas todas las cosas, así como la Unidad produce todos los números, sin que por ello su esencia quede modificada o afectada en manera alguna". Todos los puntos de la circunferencia, por tanto, están a igual distancia del centro, le son equidistantes, por lo que las innumerables energías del cosmos se neutralizan en su seno.

Geoméricamente es el eje vertical que atraviesa distintos planos circulares horizontales, que él mismo genera, los que giran como ruedas a su alrededor conformando la cadena de mundos, los distintos estados de un Ser Universal. Por eso, la energía de la irradiación llegada a sus propios límites retorna a su fuente por mediación del mismo rayo que las conecta, para ser reabsorbida en el Principio, que nuevamente vuelve a emanarla hacia la periferia, conformando esta interrelación, *ad extra y ad intra*, una especie de respiración universal sellada por las leyes cósmicas de la dialéctica, por lo que el Centro, o el Eje, es el Origen y el Principio, irradiando todo de fl, a fl todo retorna.

El centro es pues una región mítica, una idea arquetípica que, sin embargo, se manifiesta en determinados puntos de la circunferencia que, de esta manera, pasan a su vez a ser centros para el sistema que ellos generan, siempre y cuando sean auténticos reflejos del punto original, o lo que es lo mismo, que ese Centro fuese una teofanía, o una hierofanía, un lugar, persona u objeto que expresase la unidad de un modo particular, y que igualmente la irradiara. En ese caso los distintos centros o puntos significativos en la periferia serían focos "cosmizados" que estarían estableciendo contacto con el punto medio, rompiendo así con el movimiento homogéneo y reiterativo de la Rueda. Por este camino el sabio perfecto, según el taoísmo, podría acceder al "punto central de la Rueda", en comunión con el principio, el absoluto reposo, imitando "su acción no actuante".

d)-*Árbol de la Vida y la montaña*; son todos los indicadores de puntos de coyuntura en la geografía y la historia sagrada, los que se han manifestado a lo largo del tiempo y en distintos lugares. Estos sitios o seres especiales, que son símbolos por sus mismas características mágico-teórgicas, promueven una ruptura de nivel que permite comunicarse con otros mundos, o estados de consciencia diferentes, con zonas vedadas del universo y de nosotros mismos. En el ser humano ese Centro del que hablamos está alojado en el corazón, como lo atestiguan la totalidad de las tradiciones. La montaña y el árbol son además dos símbolos de ascenso, al igual que la escalera, y suponen la idea de salida de un plano o mundo, y el ingreso a otro

superior; así, Geométricamente esta posibilidad está marcada por la figura de la espiral, que es capaz de salir del plano y de la reincidencia rutinaria, y proyectar un nuevo movimiento circular, esta vez en un plano distinto. A la espiral suele también representársela en forma doble, conformando en lo volumétrico una especie de trompo, donde una de las espirales es "evolutiva" y la otra "involutiva", complementándose perennemente.

También podemos ver en el simbolismo de la *montaña y la cueva* (el principio y el final que se unen en la vertical) a los dos triángulos unidos situándose el de Agua o la cueva (que corresponde también al corazón) en el centro de la montaña.

Por otra parte el círculo es análogo al *cuadrado*. Así, podría decirse que este último es una solidificación de aquel, marcada por la agresividad rígida de las aristas en comparación con la blandura y suavidad de la forma circular; esto también sirve para cubo y esfera. Sin embargo ambas figuras tienen 360 grados, ya que esa es la superficie del círculo, también configurada por los cuatro ángulos rectos de 90 grados del cuadrángulo. Tradicionalmente se ha tomado la figura de la esfera, o el círculo, como más perfecta que la del cubo o cuadrado, y una de las razones ya ha sido mencionada: los rayos que unen a la periferia de la esfera con el centro son de igual distancia, mientras que en el cubo o cuadrado no ocurre lo mismo; por otro lado, en general se ha relacionado al círculo con el cielo (una semiesfera) y al cuadrado con la tierra, porque entre ambos conforman el cosmos, como puede observarse en el simbolismo arquitectónico, en especial el del templo, pues éste constituye una imagen del universo; de este modo, la asociación del círculo con el cuadrado (y el cuaternario y la cruz) resulta naturalmente de las propias características inherentes a estos símbolos, los cuales se entrelazan entre sí de modo espontáneo, tal cual las ideas y arquetipos que ellos representan.

e)-*La rueda zodiacal* divide el año en doce periodos, llamados signos, los que también en ciclos mayores están equiparados a eras; subdivisiones todas de la figura partida por el binario y cuaternario como ya vimos. Añadiremos que el término "zodiaco", de origen griego, se traduce por "rueda de la vida".

Los distintos números de rayos de las ruedas no son arbitrarios y se refieren a la partición del círculo en tales o cuales segmentos, signados por disímiles números, de acuerdo a como se encara la figura, en qué contexto, y para qué fines; todo ello ligado con los atributos propios de cada número y sus correspondencias geométricas. Así, en la Tradición Hermética, donde se produce una amalgama entre los nombres rosa y rota (= rueda), la flor es la imagen de lo circular, como bien puede advertirse en *los mandalas* (que son ciertas "rosetas" de las catedrales europeas). Todo esto hace particularmente significativas las diferentes modalidades del símbolo en general, relacionándolo con aspectos disímiles de la realidad, o mejor, con referencias varias acerca de cómo encararla, todas ellas complementarias.

f)-*Numerología*: Así como el punto se corresponde con la unidad aritmética y el cuadrángulo con el cuatro, el ciclo se expresa por el número nueve. Este número es irreducible y como se sabe todos sus múltiplos (y submúltiplos) regresan indefectiblemente a él, por ejemplo: $9 \times 2 = 18 = 1 + 8 = 9$; $9 \times 3 = 27 = 2 + 7 = 9$; $9 \times 4 = 36 = 3 + 6 = 9$, etc. Por otro lado divide la circunferencia en cuatro partes, e introduce la circularidad en las cifras con que se lo conecta, cosa que efectúan también sus múltiplos, relacionando así cualquier número con la figura del círculo; debemos recordar que esta última se forma con el valor 9 de la circunferencia, más el valor 1 del punto central; lo mismo sucede con el cuadrángulo que igualmente se construye desde un punto central cruzado por dos ortogonales, lo que representa una cruz, cuyo medio exacto es otro nuevo punto, el número cinco, que en la alquimia corresponde al éter, en filosofía a la quintaesencia, y que ha sido importante en distintas tradiciones entre ellas la china y las precolombinas. Con el número siete sucede lo mismo, ya que es considerado el central de una rueda de seis rayos.

En realidad, y por otra de las trasposiciones entre el símbolo del círculo y el cuadrado y de lo plano a lo espacial, el siete es el punto central del cubo, de seis caras y doce aristas, otro de los símbolos modelo del universo. Así, el simbolismo de los números, como ya lo destacamos, está estrechamente relacionado con el sistema pitagórico decimal, con el que nos manejamos, que está formado por nueve dígitos llamados naturales y el agregado del cero que tiene un valor posicional en los distintos niveles en que se expresa: decenas, centenas, etc...; volviéndose a reiterar a cualquier nivel los mismos nueve números en su viaje circular.

Para el hermetismo la serie numérica tiene una característica especial: la unidad genera todos los números y por adición está presente en todos ellos; por lo que el número uno sería el mayor, y los demás, divisiones o fragmentaciones de la unidad primordial. Como se aprecia, aquí los números no están expresando simples cantidades, sino cualidades, siendo tomados como módulos armónicos arquetípicos. En la antigüedad se utilizaba esta escala de modo vertical, que para ello había sido diseñada, lo cual no obstaba para que se la usase además en forma cuantitativa y horizontal para otras funciones que consideraba secundarias o reflejas. Así, los conceptos que los números manifiestan y sus representaciones geométricas están íntimamente asociados a lo metafísico y cosmogónico y corresponden a realidades esenciales del universo y el hombre; por eso, las combinaciones entre los distintos números de la escala hace posible la cohesión universal, ya que de hecho, los números no son ni más ni menos que conceptos de relación; el denario es una clave mágica: con los diez primeros números se puede nombrar cualquier cosa. En la tradición hebrea los mismos números son representados por letras, pues todo el alfabeto tiene un valor numérico, al igual que el islamismo; así, La relación entre letra y letra o lo que es lo mismo entre número y número, produce el discurso del cosmos, el lenguaje del universo, ya que números y letras conforman códigos reveladores del conocimiento del Ser Universal (González, 2000).

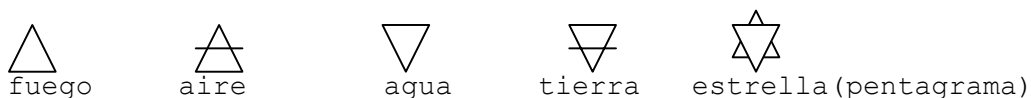
Por otra parte, la presencia del *número tres* (Peradejordi, 2001) es una verdadera constante en todo el simbolismo alquímico, símbolo de la unión del Cielo y de la Tierra, de la trascendencia de la dualidad representada por el dos o por la oposición uno y dos; además, el tres se reencuentra en los tres colores básicos de la obra: *el negro, el blanco y el rojo*.

g)-*Los colores*: (Peradejordi, 2001), Si el *rojo* es, en cierto modo símbolo de lo dorado o de la luz, corresponde a la Encarnación gloriosa o al Cuerpo de resurrección; el *blanco* alude a la Albedo, purificación necesaria de la materia de la Gran Obra, simbolizada ésta por el *negro*. Por otra parte, y por ello decíamos que la simbólica hermético-alquímica podía constituir, en el sentido mas genuino de la palabra, la tradición de Occidente, ya que, el negro simboliza precisamente a ese Occidente del que ha de nacer el nuevo Oriente, las tinieblas de las que nacerá la luz.

h)-*Ajedrezado*: es decir en el rito masónico, los mosaicos negros y blancos simbolizan la ignorancia y el conocimiento respectivamente, están entremezclados porque el conocimiento absoluto, es decir la verdad absoluta, no existe, otros ritos podrán seguramente darle otra opinión. Es también el ejercicio del libre pensamiento.

i)-*El pentagrama* es la estrella de cinco puntas, que constituye uno de los principales símbolos de la magia, en todos sus aspectos, y que está siempre presente en las operaciones de un ritual. Su colocación, o sea la manera de orientar sus puntas, significa unas veces una operación de magia blanca o bien de magia negra: con una punta hacia arriba expresa Teurgia, y concita por su poder mágico las influencias celestiales que han de venir en apoyo del mago; con una punta hacia abajo, significa Goecia y objetivando las influencias del evocador, atrae las influencias astrales malélicas. Símbolo necesario en todas las operaciones mágicas, por necesidad ha de estar compuesto de todos los metales, y por precisión han de intervenir en su consagración todos los elementos.

Así, el uso del pentagrama tiene por misión principal de testimoniar la obra que se está llevando a cabo. *El pentagrama es la figura del cuerpo humano con cuatro miembros y una punta única que representa la cabeza*. Este signo también es llamado signo del microcosmos, y representa lo que los kabalistas del libro de Sohar llaman el "microprosopo"; la inteligencia total del pentagrama es la clave de los mundos. *Representa y es la filosofía y la ciencia absoluta*; debe componerse de los siete metales, o por lo menos ser trazado con oro puro sobre mármol blanco.



j)-*Escuadra y compás*: son los símbolos del progreso; el compás es la ciencia y la escuadra la ética, la razón y la moral que van

unidas. Por tanto, la ciencia se ve equilibrada por la ética, lo cual indica progreso (Logia Miguel Servet, 2001).

k)-*Columnas de la armonía* (que Lavagnini, 2002, considera la fuerza inteligente y la actitud constructiva), están representadas en la Música. En la masonería es considerada una construcción de carácter iniciático; las notas son piedras talladas, y los tres parámetros que precisa la talla de la piedra los precisa el sonido: la fuerza, que reside en la densidad; la sabiduría, en su tempo o longitud; la belleza en su altura o frecuencia. Así, la música es un arte real que revela las leyes universales de La Gran Obra, dividida en tres etapas: el *silencio* o vacío, es el aprendizaje; el *sonido* la manifestación, toma de conciencia; la *melodía* la organización del sonido.

Además, la formación del músico es otra analogía en tres etapas: el *aprendiz* que estudia la música en sí mismo, aprende a descodificar los símbolos y escoge un instrumento; el *maestro* o compañero que le enseña la soltura en la interpretación de los signos y la utilización del instrumento, colaboración con otros compañeros, materias teóricas, estilos (comienza la *autoformación*). Por tanto, la tarea del Maestro es alcanzar una interpretación personal, una vivencia que haga posible la transmisión de la obra; además precisa de un aprendiz del cual aprende lo necesario para alcanzar la maestría; y con esta relación se cierra el ciclo.

Peradejordi (2001) añade que *Las columnas del árbol cabalístico* ya han sido señaladas por diversos autores; las columnas de Rigor y Misericordia corresponden a las dos serpientes, son lo que se conoce en los Midrashim como "la buena inclinación" y la "mala inclinación" o si lo preferimos, "las buenas costumbres" y "las malas costumbres" de la simbólica francomasónica, que no es en modo alguno opuesta a la alquímica. La Columna central, llamada "de justicia" corresponde exactamente a la vara del Caduceo, que es la de la Libertad, una vez trascendidas las 'buenas' y las 'malas' inclinaciones. Es la vara que separa y que une (solve et coagula).

l)-*La lira*. Para Cirlot (citado por el autor, Peradejordi, 2001), es un "símbolo de la unión armoniosa de las fuerzas cósmicas"; por otra parte, como símbolo de los poetas, la lira nos indica que el arte hermético es un arte poético y divino, de poeio, "yo hago". Así, basándose en relatos mitológicos, el célebre antropólogo Jean Servier (citado por el autor) considera la lira como "un altar simbólico que une el Cielo y la Tierra". La música, como la Palabra es el fruto de esta unión, de esta fecundación cósmica; y no olvidemos tampoco la relación entre la voz (o la palabra) y el gallo en su cúspide.

El aspecto celeste de la lira lo podemos ver en sus siete cuerdas, que corresponden a los siete planetas o a los siete pasos de la Gran Obra o, en el caso de la lira de Timoteo de Mileto, de doce cuerdas, a los doce signos zodiacales o a las doce operaciones de la Gran Obra; y el aspecto terrestre y receptivo hemos de verlo en su forma.

m)-*El laberinto*. Aunque no se conoce con certeza si su origen es masónico, le incluimos en este apartado por su relación aparente, en

base al estudio de los símbolos aludidos anteriormente. Así, Purti y Roselló (1990) afirman que todos los laberintos acarrear un simbolismo relacionado con la idea de unas pruebas por las que se debe de pasar; en especial el acceso o alejamiento (en el tiempo o en el espacio) del famoso centro (el mundo fue creado a partir del embrión de un centro). Los laberintos se encuentran en todos los continentes y en todas las culturas, en cualquier lugar y momento en que todo ser humano haya intentado sondear lo insondable del misterio de la vida; así, un laberinto puede ser pagano o animista, judío, cristiano, budista o islámico, pero en cualquier caso está inscrito en la totalidad libre del círculo o dentro de la rigurosa geometría del cuadro; y se haya tanto en la arquitectura como en la filosofía. Por tanto se configura como símbolo de camino interior, de vagabundeo profundo y trascendente, considerando que el único laberinto digno de conquista es uno mismo. El equivalente al laberinto en oriente son los Mandalas, de los que hablamos en el cap V.

Todos estos ejemplos de codificaciones, en el fondo tienen una semejanza en cuanto a la esencia de la idea, de la metáfora; por eso, al utilizarlas, sintetizamos los medios artísticos de estos autores y lo trasladamos al campo pedagógico.

Por lo tanto, la codificación masónica de elementos se resume en el siguiente cuadro:

rueda	Configura el círculo(1 + 9 = 10) .
Círculo y esfera	Eje de la esfera. Irradia y a él todo retorna. Potencia/ acto. Contemplación/ acción. Esfera = tridimensión del círculo.
Árbol de la vida	Ascenso a otro plano; espiral que produce constantemente movimientos circulares.
cuadrado	Solidifica el círculo. Tierra.
Lira	Altar simbólico que une cielo y tierra
Montaña y cueva	Principio y final unidos por la vertical
ajedrezado	Conocimiento/ignorancia
Escuadra y compás	La ciencia equilibrada por la ética (moral y razón). Progreso y derechos humanos
petagrama	Filosofía y ciencia absolutas
Columna de la armonía	Música-aprendiz---maestro---maestría. Fuerza inteligente y actitud constructiva.
Números Realidades esenciales del universo Metafísico.	9 = ciclo, todos sus múltiplos regresan a él. 7 = punto central de seis caras y doce aristas. 1 = genera todos los números: unidad.
colores	Rojo = luz Blanco = purificación de la materia.

Así, con todo este material teórico podemos proceder al análisis de obras concretas de los artistas mencionados al principio del capítulo como representantes del Arte Global de S.XX que se proyecta en el S.XXI.

8 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ARTE GLOBAL

1-La línea que abre Mateos Miera (2001) presenta un Alberti muy relacionado con la Música, haciendo notar el continuo intercambio entre la música y la poesía en toda su obra, calificando esta relación de intensa y prolongada; todo ello iniciado por su madre que tocaba el piano y cantaba, interpretando obras de Schubert, Chopin, etc..Además, su estancia en Madrid fue definitiva para que se produjera esta simbiosis por la vivencia del ambiente artístico con interacción constante entre las diversas disciplinas. Así, nuestro Alberti, llegó a crearse un gran repertorio poético- musical, para el que compusieron músicos prestigiosos como Halffter, Bernaola, Elizalde, Luis de Pablo, García Abril, Salas Viu, etc...Al llegar la Guerra Civil, los lazos entre los artistas republicanos se fortalecieron y contribuyeron a la creación de Teatro Propagandista, en el que incluían cantos y bailes populares y ayudaban a los soldados en el aprendizaje de instrumentos asequibles; también encontramos música en *Marinero en Tierra*, en variadas Cantatas, Baladas y canciones del Paraná. Incluso llegó a traducir el texto francés de la *Historia del Soldado*, con música de Stravinsky, cuya representación tuvo lugar en un concierto de la Orquesta Bética de Cámara celebrado a las 11 de la mañana del día 30 de octubre de 1932 en el Coliseo España de Sevilla. Sin embargo, la producción musical de Alberti llegó hasta la composición del *Salmo de la alegría para el S.XXI*, interpretado por Monserrat Caballé.

2-García Laborda (1989) presenta al Shönberg expresionista en una visión hasta entonces sin descubrir. En su obra *El Expresionismo musical de Shönberg* nos muestra, además de sus técnicas compositivas identificadas con las distintas épocas por las que atraviesa, al Shönberg pintor, el expresionista fantástico visionario que dibuja la imagen mental de lo que va a componer, haciendo hincapié en la importancia de la visión y la revelación para el Arte de estos autores. Después analiza la relación entre timbre y color, ya que busca la sonoridad interna de los colores, al estilo de Kandinsky; además, destaca las miradas y los ojos de las pinturas de Shönberg como característica de la visión. En su acercamiento al de Arte Global, escribe "La Mano Feliz", drama con música en el que identifica colores con registros. Después, bajo este prisma analiza obras para piano, entre ellas las "Piezas op. 11", cuyo análisis hemos incluido en otro apartado de este capítulo.

También estudia un Stockhausen serial, que divide los grupos en seis actividades tímbricas: clusters, resonancias, trémolos, alternancia de notas pequeñas y normales, alternancia entre tiempo fijo y móvil, alternancia entre monodía y contrapunto. Del mismo modo, considera que existen grupos que presentan proporciones de figuras como las negras que incluso se generan partiendo de los mismos sonidos. Concluye afirmando que este compositor transmite a la gran forma la idea de los bloques de tiempo, a la vez que posibilita la aleatoriedad del resultado.

3-Aulestia (1998) también estudia Stockhausen desde el punto de vista de la física y las matemáticas incluidas en sus composiciones, y llega a la conclusión de que el azar es el mismo que en la teoría de la relatividad, y que la aleatoriedad significa para él la búsqueda de una situación imprevisible.

4-Moyo (2001) plantea el *serialismo* desde el punto de vista histórico, cuya pretensión fue la exclusión del orden armónico, melódico y tonal tradicionales, tratando de buscar orden y coordinar ideas musicales del pasado como el contrapunto y la pantonalidad. Así, considera que el serialismo ha sufrido una transformación a través de los tiempos, comenzando por el contrapunto de Shönberg, la jerarquía y diagonal de Webern, para llegar al serialismo integral de Boulez, Stockhausen y otros. Por tanto estudia los elementos, materiales y factores de la música de Stockhausen, llegando a la conclusión de que sus materiales son el punto, el grupo y el momento; además, para él existen unos valores en los que identifica la música con el universo, para lo cual pone ejemplos diversos y utiliza imágenes metafóricas como la vibración del mundo, la espiral, la galaxia, etc..; además, su punto de partida para componer es el dualismo, y con el fin de unir los dos extremos inventa una escala que a su vez es el punto de partida de otro dualismo.

5-Barrios Manzano y Dios Montes (2000) plantean la lectoescritura musical desde un enfoque constructivista en el que analizan comparativamente el proceso de los aprendizajes del lectoescritor verbal y musical. Para ello comienzan diciendo que el lenguaje musical es el conjunto de maneras de expresar los pensamientos ya sea a través de la palabra, del color, de los sonidos, etc..., reconociendo la dificultad que conlleva el hecho de aprender a leer música. Por tanto, su objetivo primordial es aclarar la importancia que tienen las grafías no convencionales como medio para comprender y utilizar significativamente la grafía convencional del lenguaje musical, comparándolo con el lenguaje verbal, resaltando que todo proceso de educación musical deberá partir del desarrollo de capacidades relacionadas con la audición, la interpretación y la composición. Así, en el primer nivel, los alumnos se encuentran en una etapa de prerrepresentación, comenzando a distinguir entre dibujo y escritura (garabatos en ambos lenguajes); en el segundo nivel los niños cuentan las letras y las diferencias entre las mismas para construir una palabra (símbolos y sonidos percibidos en el lenguaje musical); en el tercer nivel la escritura tiende a lo convencional, identificando sonidos y signos largos y cortos. Así, para estas autoras, las diferentes formas de representar gráficamente la música constituyen un recurso que permite registrar ciertas ideas musicales que no pueden ser retenidas en la memoria y que otros pueden interpretar. Por tanto, para conseguir la abstracción musical hay que partir de un método en el que se establecerá un código propio gráfico-musical, acordar un código grupal para que otros puedan interpretar lo que no es suyo, utilización del código compartido, consenso intergrupal entre el código del grupo y el grupo social al que va destinado, aceptación del código histórico estudiando su carácter universal. Al final llegan a la conclusión de que este trabajo ha supuesto una gran motivación,

perfecta comprensión de la secuencia de códigos, comprensión del significado de los elementos musicales, aprendizaje verbal y musical paralelo.

La pregunta por el origen de la Obra de Arte pregunta por la fuente de su esencia, porque el artista es el origen de la obra y la obra el origen del artista. Así, el artista y la obra son en sí mismos y recíprocamente por medio de un tercero que viene a ser lo primero, aquello de donde el artista y la obra de arte reciben sus nombres: el Arte; así, la obra reproduce la esencia general de las cosas (Heidegger, 1996)

Por tanto, con esta visión del Arte Global exquisito en su tratamiento por parte de los artistas escogidos para analizar la sinestesia, concluimos la parte teórica de esta tesis que nos sirve de base a la metodología que fundamentamos en el capítulo IV.



CAPÍTULO IV:

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

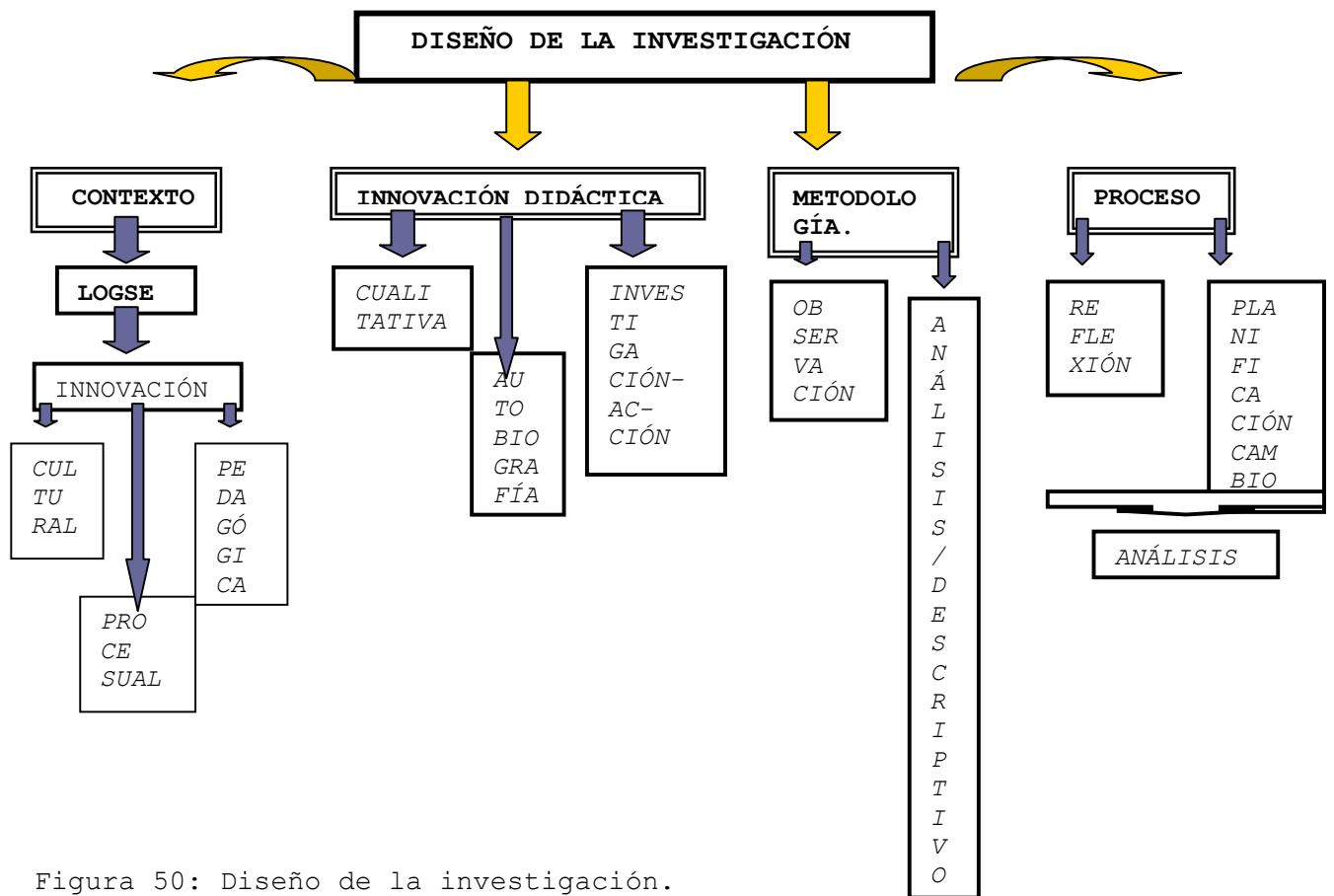


Figura 50: Diseño de la investigación.

INTRODUCCIÓN:

Desde los comienzos del pianoforte hasta los albores del S.XXI hemos asistido a una constante innovación en la literatura musical y en la creación correspondiente a otros ámbitos artísticos. Sin embargo, es de sobra conocida la escasa evolución que ha tenido la metodología de la enseñanza musical desde entonces, haciéndose necesario afrontar un tipo aprendizaje creativo que potenciara la

construcción del propio conocimiento y la creación de la propia interpretación.

Por otro lado, para realizar un trabajo productivo con los alumnos del Conservatorio, sería necesario realizar una mejor selección de los mismos, promoviendo un alumnado con las aptitudes musicales bien definidas y adecuadas a dicha enseñanza, es decir, cultivando la elección de los alumnos bien dotados en las pruebas de ingreso, dado que esta enseñanza es totalmente peculiar y no obligatoria, para la que se requieren muchas cualidades específicas.

Al respecto es importante destacar el carácter formativo de los conservatorios Elementales y Medios, ya que se trata de centros en los que tienen que resolverse los problemas fundamentales de conocimiento, habilidad técnica, destrezas específicas, etc., con el fin de que cuando lleguen a la Enseñanza Superior, estos alumnos hayan conseguido el nivel interpretativo adecuado. Actualmente, quizá no se da la debida importancia a estos niveles iniciales, y se trata de un error, porque de la formación del alumno en estos ciclos depende en gran parte su vida profesional, ya que se está construyendo su propio conocimiento.

Por eso, es importante que la enseñanza musical potencie el desarrollo de la creatividad artística, concibiéndola no como un arte aislado, sino como hija de su tiempo en interacción con las artes de la época en la que vivimos que se encuentran en una continua y mutua interinfluencia; para ello es preciso trabajar los aspectos comunes de los procesos de creación contemporáneos de todas las artes, es decir los procesos que han seguido todos los artistas para crear sus obras maestras.

De este modo, cada profesor tendrá su propio método de enseñanza, adaptados por otro lado a las características de los alumnos, pero con una clara dirección, dentro del respeto a las diversas personalidades y cualidades que deberá desarrollar íntegramente en un intento de unificación de la personalidad humana: por un lado hay que desarrollar las destrezas para las que se tiene facilidad y por otro hay que potenciar aquellas cualidades menos idóneas en una persona determinada; todo ello a favor del desarrollo integral de la persona. Por tanto, el trabajo del pensamiento divergente y las inteligencias múltiples que se unifican en la corteza cerebral multiplicando las conexiones y concluyendo en un posterior desarrollo con ese efecto multiplicador, así como la elaboración práctica de los procesos de creación artística apropiados, se constituyen como ejes fundamentales de la enseñanza musical del nuevo siglo que deberá afrontar nuevos retos aún desconocidos, para lo cual es preciso disponer de una buena base de desarrollo del proceso mental individual.

Por todo ello, es preciso crear métodos valiosos, de tal modo que se pueda probar y comprobar continuamente su valor, eficacia y calidad en la enseñanza musical, dado que se trata de un tipo de

enseñanza muy específica que deberá romper su aislamiento y adaptarse a las nuevas circunstancias y cultura que vive la sociedad de nuestro tiempo. Así, será necesario el trabajo a conciencia con el alumno como persona individual, estimulando (Martínez López, 2002) el saber, el conocimiento, la creatividad y los valores cívicos. Se trata de velar por la búsqueda de la verdad y del conocimiento por encima de todo; pero la aspiración a la verdad no se puede situar en un lugar distinto del deseo de una sociedad mejor y del esfuerzo por conseguirla; así, urge educar para una mentalidad democrática dialogante, que respeta al distinto y a lo distinto, que valora el consenso y la disensión, el diálogo y el pacto (Rodríguez Fenin, 2002).

En cuanto al Estudio de Casos, nos decantamos por el *estudio colectivo de casos* (Stake, 1998), de tal modo que los utilizamos como instrumento para definir una metodología de aprendizaje del piano. Sin embargo, hemos llegado al conocimiento de las realidades múltiples a través del trabajo del pensamiento divergente, profundizando en distintos aspectos para la elaboración un mismo tema, en este caso el visual, literario, y musical con el fin de configurar una improvisación o una interpretación.

En este trabajo, el estudio de casos no va separado del Método, sino que el Método se investiga a través del Estudio de Casos instrumental; pero también se han ido viendo los resultados parciales de los casos *individuales* y se han ido elaborando las fases de trabajo posteriores que nos han llevado al Método Global. Así, en el grado Elemental hemos analizado en total 18 casos repartidos en los cuatro trabajos, de tal modo que en el primero se vieron 15 casos y después fue disminuyendo el nº además de aparecer algún caso no visto anteriormente. En el Grado Medio se han analizado 10 casos, uno de los cuales abandonó.

La triangulación, que definen Cohen y Manion en 1980 (citados por Mingorance 1991) como el uso de dos o más métodos de colección de datos en el estudio de algún aspecto de la conducta humana, en realidad es una aproximación multimétodo que nosotros utilizaremos en la comparación de resultados individuales de los alumnos con el fin de definir la metodología, y también en la comparación de los centros como contextos de aprendizaje. Por lo tanto, nuestra triangulación irá encaminada a los niveles de análisis grupales, institucionales, organizacionales y culturales.

De este modo, en el presente trabajo nos proponemos varios objetivos:

1-Idear y poner en práctica un método que recoja las características de la enseñanza creativa del arte global, fundamentada en la psicología cultural, la didáctica de la creatividad, y el movimiento expresionista, tal como hemos estudiado en los capítulos de la fundamentación teórica.

También nuestro Método de enseñanza debe ser un tratamiento personalizado que desarrolle a la persona en su más amplio concepto; es decir en el pensamiento divergente, las inteligencias múltiples, los valores personales, culturales y democráticos, tal como requiere la ciencia moderna que presenta estos factores como imprescindibles para la evolución humana. Pero es igual de imprescindible saber cómo utilizarlos en cada etapa del ciclo vital. Además, el profesor debe pensar en la constante innovación, de tal modo que los alumnos aprendan a través del Método con el estudio de su Programa Pianístico personal.

2-Investigar sobre nuestra propia acción didáctica para mejorar y plantear los cambios e innovaciones necesarias con el fin de conseguir una enseñanza creativa en la que no se olviden los valores cívicos. Para ello pretendemos conseguir una enseñanza que forme integralmente al individuo; ya sea como músico, como persona con todas sus capacidades, y como parte integrante de una Comunidad socio-educativa definida por los valores democráticos imprescindibles para la convivencia en toda sociedad moderna que camina hacia la globalización.

3-Además, el contexto debe ser abierto a las innovaciones, democrático, promotor de actividades creativas, de cooperación con otras entidades y organismos, de valores democráticos.

Por lo tanto, los objetos de nuestro estudio son el contexto, el Método y los alumnos; y partiendo de aquellos el aprendizaje de la profesora se configura como un factor fundamental y peculiar en la investigación, porque no se basa sólo en la reflexión de lo que observa, sino en la experimentación paralela del propio Método.

1.-DEFINICIÓN DE NUESTRO TRABAJO. EL CONTEXTO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.

En este siglo que vivimos en continua actividad y competencia desde la niñez, el mundo se ha convertido en una especie de concurso por alcanzar el mayor número de metas sin pararse a reflexionar sobre las que verdaderamente interesan; y, desde luego, no ha de olvidarse la más importante que es el desarrollo integral de la persona como ser humano, para lo que es preciso actuar desde cualquiera de sus ámbitos de trabajo o estudio. Por eso, debemos plantearnos, desde nuestra perspectiva de profesores de música, una reflexión profunda en cuanto a las metodologías y el modo de enseñar, así como la finalidad de las mismas en lo referente al desarrollo personal, para el cual debe seleccionarse el más alto nivel de aprendizaje dentro de las posibilidades de cada individuo. Por tanto, los retos que nos planteamos al respecto están relacionados con la posibilidad de alcanzar una relación profunda entre los procesos de creación musical y los procesos mentales naturales llevados a sus máximas consecuencias, es decir, multiplicando sus efectos. Así, hemos trabajado con procesos creativos de grandes artistas, procesos pedagógicos similares adaptados a la enseñanza musical y procesos de desarrollo mental basados en el trabajo con inteligencias múltiples,

pensamiento divergente y conexiones cerebrales. Todo ha terminado confluyendo de una forma natural y a favor de la evolución de la humanidad partiendo de la evolución del individuo; porque, como dice Marín Ibáñez (1973), en todo hombre aparecen dos dimensiones fundamentales: por un lado la naturaleza o condición humana, y por otro los rasgos profundamente individuales, entre los que se encuentran la capacidad mental, la formación, los valores, que trazan en cada hombre un perfil singular.

Pascual Mejía (2002) mantiene que el objetivo fundamental de la Educación Musical es despertar y desarrollar todas las facultades del hombre; en civilizaciones como Grecia, China o India se consideraba su valor humano, ocupando un lugar importante en el desarrollo y la evolución de los pueblos. Además, se ha comprobado que desarrolla y perfecciona la capacidad de desenvolvimiento lingüístico del alumno en su doble vertiente comprensiva y expresiva; facilita las facultades necesarias para otros aprendizajes como lengua, Cálculo, Lectura, Motricidad, acostumbra a descifrar códigos y símbolos y a contar mentalmente; además, los elementos fónicos, la notación musical y las matemáticas unen los centros auditivos a los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho (Campbell, 1998, citado por Pascual); realiza una función diagnóstica desde el punto de vista sensorial; crea lazos afectivos y de corporación en la práctica instrumental y vocal, necesarios para la integración en el grupo; actúa como relajamiento para el alumno; es un fuerte instrumento de socialización; contribuye al desarrollo de la creatividad; desarrolla la sensibilidad estética y el gusto artístico, lo que permite captar no sólo el mundo exterior, sino el mundo interior.

Se sabe que el Conservatorio como Institución ha sido el fruto de una transición a lo largo de la historia hasta que se ha podido consolidar; así, Israel (2001) afirma que el término Conservatorio es de origen italiano, y su significado es *asilo, horfelinato*, ya que en sus comienzos funcionaron como tales, dándose instrucción musical a aquellos niños que tenían facilidad para ella; pero lo importante fue la divulgación que realizaron en su época de la enseñanza musical, desde finales del S.XVI. Fue en este siglo cuando se crearon cuatro conservatorios en Nápoles y Venecia, al igual que en Francia donde se llamaban Academias y dependía de la dedicación de Maestros. La innovación de la Ópera Italiana llegó a Francia, junto con sus artistas, lo que supuso un estímulo para el ambiente musical de este país y se crearon más Academias en París, hasta que, con Luis XVI, el Estado se hizo cargo de la instrucción musical. Así, es a principios del s XIX (1817) cuando los conservatorios se extienden por toda Europa. En España, fueron las Sociedades Económicas de Amigos del País las que impartían en sus centros la enseñanza del Solfeo e Instrumentos desde finales del s XVIII. El Real Conservatorio de Madrid se fundó en 1830, seguidos de Barcelona, Valencia y Sevilla (1833), éste último situado desde 1943 en la calle Jesús del Gran Poder (en el Palacio de los Condes Bagaes), Málaga en 1880 y Granada en 1948. A partir de 1980, los

Patronatos de Ayuntamientos y Diputaciones crearon Centros de Enseñanza Musical como en de Segovia en 1980 (el de Valladolid ya existía aproximadamente desde los años 50). Más tarde, entre 1985 y 1988 todos ellos pasaron al Estado, al tiempo que se crearon más Centros de Nivel Elemental (Palencia en 1986, Triana y Francisco Guerrero en 1988), muchos de los cuales han evolucionado hacia el Grado Medio que hoy día imparten. La enseñanza que se aplicaba en todos estos centros estaba basada en la norma del llamado Plan 66 que se sustituyó por la LOGSE a partir de 1990.

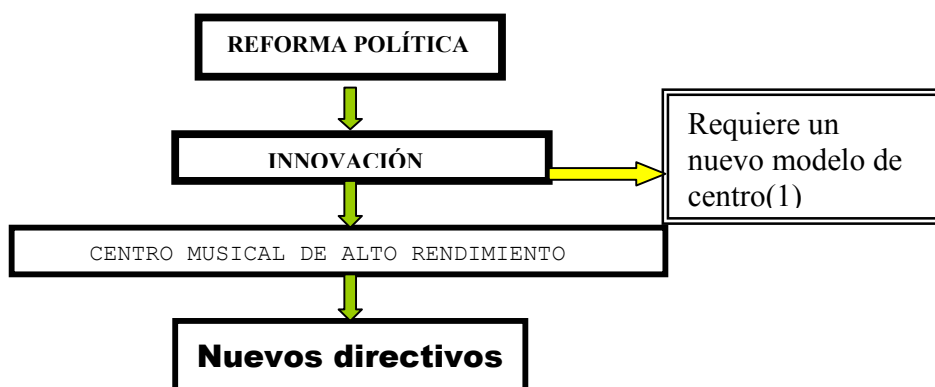
1.1-La enseñanza de la Música en la LOGSE, un estímulo a la innovación:

Pero todo esto no tiene sentido si no abordamos la reforma del sistema educativo desde su visión interior. Zaldivar (1992), refiriéndose a la LOGSE, dice que la ley incluye por primera vez el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas musicales y Danza, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado, a su vez, por el notable incremento de su demanda. Diversas razones aconsejan que estén conectadas con la estructura general del sistema educativo y a la vez dispongan de la flexibilidad y especificidad necesarias para atender a sus propias peculiaridades y proporcionar distintos grados profesionales, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias, que en el caso de la Música y la Danza, lo será la de Licenciado. Así, el Título 4º de la Ley recoge una serie de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor; se refiere a la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y la profesional, la inspección educativa (que ha pasado a tener una función fundamentalmente asesora además de disciplinaria) y la evaluación del sistema educativo. Además, la Ley considera la formación como un derecho y una obligación del profesorado, responsabilidad de las Administraciones Educativas.

De la Torre (1994) mantiene que la innovación así planteada llevará intrínseco un cambio de los elementos curriculares, un cambio funcional en el sistema organizativo y un cambio de estructura cultural, legal, axiológica y económica. Así, el cambio se presenta como integrador, de una fundamentación, un proceso, y una evaluación, todo desde un enfoque multicultural en el que el profesor se concibe como un artesano (al igual que en la Bauhaus), y un experto, además de implantar en el Centro la cultura del consenso para la resolución de conflictos.

Estamos ante el nuevo modelo de centro inmerso en un Estado de Derecho, en un sistema democrático en el que se debe dar cabida a todas las culturas con el máximo respeto, y ello es posible gracias al establecimiento de un mecanismo de funcionamiento de la sociedad entera. Por tanto, está claro que lo primero que se ha realizado ha sido la reforma política del Estado y las Instituciones, pero aún

queda por adaptar los centros educativos a este engranaje general, para lo que se hace necesaria también una formación de su personal docente y no docente con el fin de que se asimile la democracia interna tanto a nivel organizativo como cultural, legal y axiológico. Además, la evaluación continua de los centros se configura como eje fundamental de la innovación que saneará los procedimientos de actuación y metodologías de enseñanza a favor de la formación integral del alumno como persona; de ahí el concepto de profesor artesano que debe crear su propia enseñanza con conocimiento, lo cual le sitúa ante nuevos retos de cara al nuevo siglo. En el la Figura 51 mostramos nuestra concepción de cómo debe ser un cambio educativo para que se considere completo, dando importancia a la innovación, la formación y la gestión de los centros:



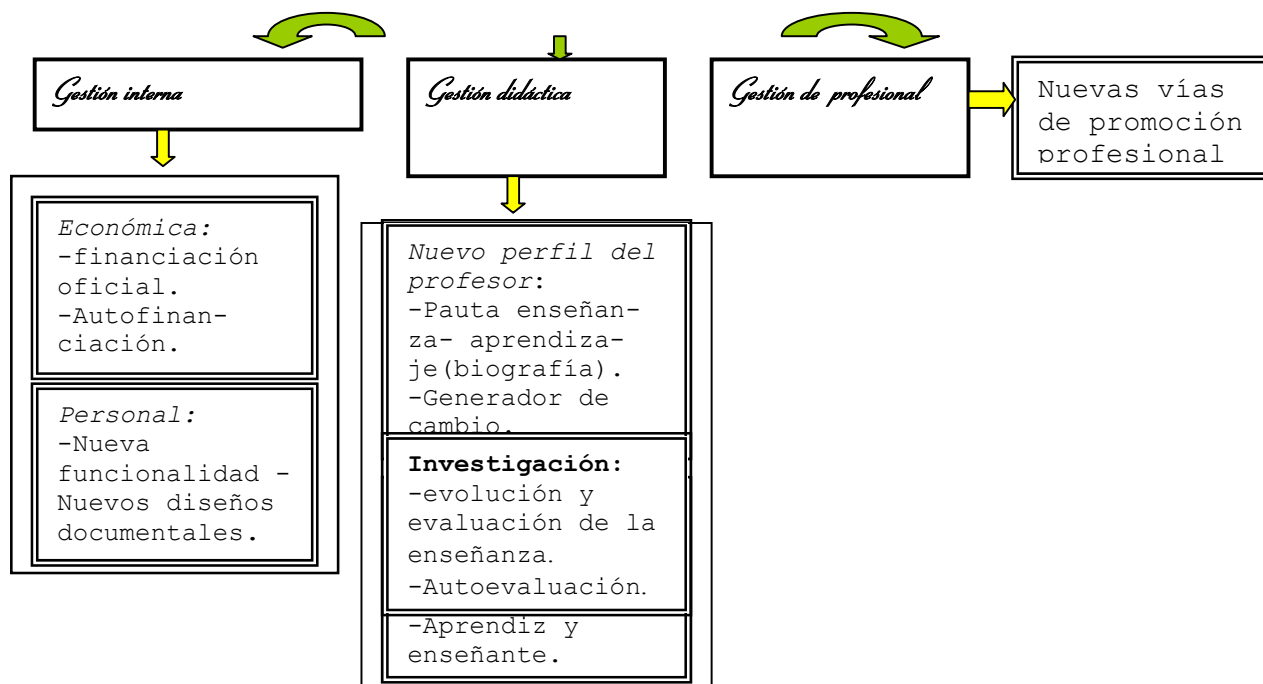


Figura 51: El cambio.

1.2-¿Cómo comenzar el cambio?: La necesidad de aplicar conocimiento a la innovación:

Para Bolívar (2001) el impacto de la ciencia se puso ya de manifiesto en la revolución industrial, pero es en los años setenta (revolución científico- tecnológica) cuando comienza a hablarse de sociedades de conocimiento, convirtiéndose la ciencia en el principal factor de producción, que desplaza al capital y al trabajo. Y en una sociedad de conocimiento, los muros de la escuela se rompen, apareciendo la enseñanza no presencial, producto de la utilización de las nuevas tecnologías; y todo ello nos lleva a una *organización que aprende*, que realiza un trabajo corporativo e interdepartamental. Más tarde, según Marcelo (2001), la década de los noventa ha sido la del cambio y la innovación en educación, con la consiguiente consolidación del estudio sobre los procesos de cambio educativo como una línea de investigación y reflexión. Al respecto, Havelock (citado por Marcelo, 2001) distingue tres momentos en el cambio: investigación, desarrollo y difusión.

El cambio educativo en España ha tenido que ver fundamentalmente con lo que Sergiovanni denomina *fuerzas profesionales*, ya que, impulsado por la LOGSE que reduce los programas anuales de cada materia a favor de la innovación educativa se han producido nuevas necesidades educativas, lo cual ha hecho cambiar, a su vez, nuestra cultura de centro musical tradicional, aunque aún existen fuerzas de resistencia al cambio que se incorporan muy lentamente. Además es importante resaltar que se realizó la reforma política y burocrática, olvidando la reforma

formativa (del profesorado) que produce el cambio interior del nuevo sistema educativo, de tal modo que el que ha buscado nuevos horizontes ha tenido que ser, en su mayor parte, fuera de la Institución oficial a la que pertenece. Es de considerar que las formas creativas de la enseñanza pueden dar lugar a que los modelos evolutivos humanos puedan ser reversibles; así, la conducta negativa puede transformarse en energía positiva y creativa, y, en general, en conducta constructiva. Esto se debe a que el profesor proporciona un entorno receptivo, un ambiente en el que se incluye una orientación y dirección sensitiva y solícita, la creación de una atmósfera de atención receptiva, de respuesta a los interrogantes de los alumnos.

¿Cómo entendemos la innovación?:

Es importante, el concepto que se tenga de cambio; ya que no es conveniente aquí entenderlo como solución de problemas, sino como crecimiento que engrandece la enseñanza. Al respecto, de la Torre (1992) continúa explicando que la innovación así entendida, supone un desarrollo profesional e institucional, mejorando la calidad de la enseñanza, y por consiguiente la formación del alumno, dando lugar a un nuevo concepto de evaluación como dimensión de eliminación de lo negativo a favor de lo positivo. También entiende el proyecto de Innovación como la propuesta y desarrollo de un plan para cambiar y mejorar algún aspecto concreto del proceso educativo del currículo (contenidos, metodología, recursos, evaluación...), organizativo o de gestión de relaciones entre profesores, alumnos, de formación del profesorado, de mejora de los aprendizajes, etc., con intención de consolidar el cambio propuesto.

Y es el profesor que conoce el entramado de funcionamiento del Centro y la Administración el que se mantiene dentro del cauce y el que transmite los valores cívicos; es el profesor innovador el que inculca inquietudes y sensibilidad al entorno, además de implicar a los compañeros y alumnos en la evolución de la enseñanza.

1.3-El planteamiento de nuestra innovación didáctica musical:

*« el profesor no está para cargar al alumno
de leyes inamovibles,
sino que está llamado a abrirles la puerta
del arsenal de posibilidades de medios artísticos
de expresión y decirles:
¡mirad!, en esta polvorienta esquina están tirados
un montón de recursos de expresión que hoy están
fuera de uso,
entre ellos podréis encontrar la estructura orgánica,
anatómica;
cuando lo necesitéis ya sabéis dónde está.....
Hoy es el día de abrir la gran puerta".
Schönberg, 1986.*

Según algunos pedagogos, los cambios acaecidos en la enseñanza del piano desde principios del S.XX son precarios en comparación al conjunto de cambios socioculturales que se dieron durante esta misma

centuria. Sin embargo los Pedagogos como Marín Ibáñez (1973) plantean una enseñanza basada en las diferencias individuales, lo cual añade a las funciones del profesor una vertiente orientadora. Desde este punto de vista vamos a abordar los distintos enfoques que pueden influir de manera positiva en la educación musical.

1.3.1-El enfoque cultural:

Para Bruner (1995), los años 90 son expresión de los cambios fundamentales que han alterado el concepto de la naturaleza de la mente humana, posteriormente a la revolución cognitiva. El culturalismo busca integrar consideraciones de la psicología, la antropología, la lingüística y las ciencias humanas en general, para reformular un modelo de la mente, concentrándose en cómo los seres humanos de comunidades culturales crean y transforman los significados. Así, la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura que debe ayudar a los que crecen en esa cultura a encontrar una identidad dentro de la misma; por eso, esta pedagogía, llamada de la mutualidad, asume que todas las mentes humanas son capaces de mantener creencias e ideas que, a través de la discusión y la interacción, se pueden hacer avanzar hacia algún marco de referencia compartido; además, deben llegar a reconocer que las opiniones diferentes pueden estar basadas en razones reconocibles que son la base de creencias rivales. Porque, según Garretson (1996) las artes reflejan la cultura de la que emanan.

La pedagogía moderna apunta hacia la consciencia de los propios procesos de pensamiento y hacia la necesidad del alumno, junto con el profesor, de ayuda en la metacognición, porque no basta con conseguir habilidad y acumular conocimiento, sino que hay que ayudar al alumno a conseguir un dominio total reflexionando sobre el planteamiento y desarrollo de su trabajo, formando, a su vez, una teoría del funcionamiento mental.

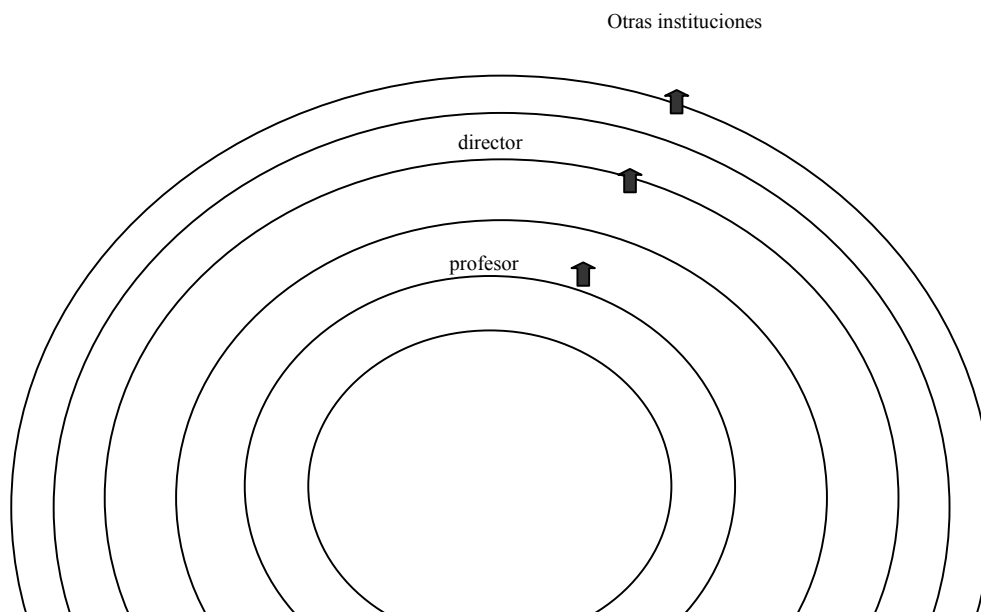
Por otro lado, las perspectivas individualistas destacan la idea de que la cultura descansa psicológicamente en una capacidad simbólica del hombre para captar relaciones de representación que trascienden a la mimesis y a la ira; así, una cultura parece ser una red compartida de representaciones comunales, y nosotros, como representantes comunales vivimos en esa red, formamos alianzas y construimos nuestras comunidades alrededor de ese compartir; por tanto, la creación de significado humana y su negociación son cruciales para el giro cultural. Como especie, nos adaptamos a nuestro entorno en términos de significado que atribuimos a las cosas, los actos, los acontecimientos, los signos, de tal modo que los significados se infiltran en nuestras percepciones y procesos de pensamiento de una manera única; porque, sin creación de significado no hay ni lenguaje, ni arte, ni cultura, y en este nuevo camino hay que pensar que la cultura está en la mente.

Cole (1999) revela una capacidad imaginativa para entrelazar elementos intelectuales y sociales con el fin de crear una

intervención educativa ordenada dentro de una microcultura atractiva e ingeniosamente diseñada.

Así, las funciones denominadas naturales (o no mediadas) están en la base del triángulo; las funciones culturales (o mediadas) son aquellas en las que la relación entre el sujeto y el ambiente (sujeto y objeto; respuesta y estímulo) están unidas a través de la cima del triángulo (los artefactos o instrumentos). Por otro lado, D'Andrade (citado por Cole) establece una relación entre los símbolos, los esquemas y el mundo, que define del siguiente modo: el esquema que representa el sonido de una palabra y el que representa la cosa en el mundo son completamente distintos, aunque están estrechamente vinculados, ya que el esquema que representa el sonido de una palabra significa el esquema que representa la cosa en el mundo, por lo que puede afirmarse que existe una estrecha relación entre el símbolo/ esquema y las cosas/mundo.

El contexto se define como la situación entera, el fondo o el ambiente pertinente a un acontecimiento particular; y el ambiente se define como algo que rodea. Así, la noción del contexto como aquellos que rodea se interpreta en forma de círculos concéntricos que representan niveles de contexto diferentes (Bronfenbrenner, 1979; Cole, Griffin, 1987):



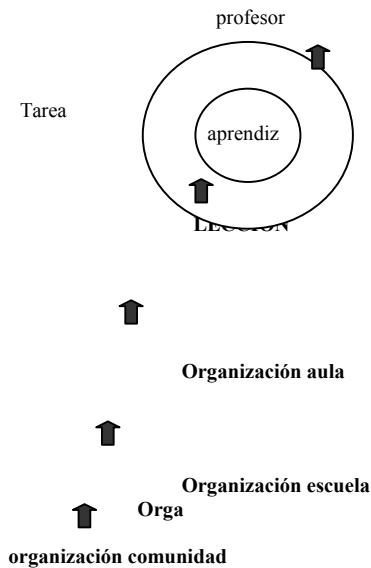


Figura 52: Los niveles de contexto (Bronfrenbrenner, 1979; Cole y Griffin, 1987); de Estebaranz García (1999), pag. 103.

Por tanto, el contexto entrelazado se refiere al contexto como el todo conectado que da coherencia a sus partes.

Por eso se hace preciso abrir la gran puerta de la enseñanza de la música, que comienza por el desarrollo de la capacidad de escucha e imaginativa: capacidad de percibir y sentir la naturaleza, de comprender, de elaborar cuentos, etc..., en definitiva, la capacidad de acercarse a las fuentes de la vida como germen de creación artística, como refleja la siguiente poesía:

Un señor maduro con una oreja verde:

*Un día en el expreso Soria- Monteverde
Vi subir a un hombre con una oreja verde,
Ya joven no era, sino maduro parecía,
Salvo la oreja, que verde seguía.
Me cambié de sitio para estar a su lado
Y observar el fenómeno bien mirado.
Le dije: señor, usted tiene ya cierta edad
digame, esa oreja verde, ¿le es de alguna utilidad?.
Me contestó amablemente: yo soy persona vieja,
Pues de joven sólo tengo esta oreja.
Es una oreja de niño que sirve para oír
Cosas que los adultos nunca se paran a sentir,
Oigo lo que los árboles dicen, los pájaros que cantan,
Las piedras, los ríos y las nubes que pasan;
Oigo también a los niños cuando cuentan cosas
Que a una oreja madura parecerían misteriosas.
Así habló el señor de la oreja verde*

Aquel día en el expreso Soria Monteverde.

Giovanni Rodari (citado por Tonucci, 1984).

Es indudable que, en lo que se refiere a la enseñanza artística (musical), es preciso educar tres aspectos fundamentales: *la inteligencia racional, la inteligencia emocional y la voluntad*, y todos ellos, conjunta y simultáneamente con la parte física; que según Platón (época Clásica), *no hay que educar la una sin la otra, sino conducir las igualmente como un tronco enganchado al mismo tizo.*

Sin embargo, todas estas fases son necesarias para realizar un cambio completo, y se funden en una labor de fotosíntesis que, bien empleada, llevará a resultados verdaderamente creativos.

Estos factores poseen un poder motivador importante. Si los profesores mantienen activos los procesos creativos de sus alumnos y los guían con sensibilidad, se conseguirá una motivación y un rendimiento elevados. Así, la fuerza de los modos creativos de aprendizaje puede explicarse basándose en la evidencia existente en favor de la importancia de las necesidades cognoscitivas y estéticas del hombre porque, el impulso estético del hombre es casi tan imperioso como el cognoscitivo. La vida humana carece de sentido sin la creatividad; ya que la creatividad provoca creatividad; y al respecto, la investigación dice que *en cuantos más actos creativos participemos, tanto más vivimos*, y todo lo que hace vivir más intensamente a una persona ha de facilitar el rendimiento creativo.

1.3.2-¿Qué proceso seguir?:

Edgar Dale (citado por Monterde, 1988) obtiene los mayores resultados del aprendizaje de la experiencia directa, y los mínimos de los símbolos verbales. Así, llega al siguiente *planteamiento de una posible innovación*:

1- Origen, (situación problemática, personas con iniciativa, implicación de la dirección, contexto, actitudes diferentes en el profesorado, otros componentes).

2-Naturaleza de la innovación y cambio propuesto así como los objetivos. Si se trata de una innovación o una experiencia y porqué. ¿Bajo qué enfoque está descrita?.

3-Dimensiones de la innovación que se explicitan y de qué modo, (contextual, constitutiva, personal, procesual, evaluativa).

4-Estrategias utilizadas en la implementación.

5-Evaluación de proceso y resultados. ¿Quién y cómo se evalúa?, ¿Existe modelo previo?, ¿Qué elementos no se toman en consideración?.

6-Fase de desarrollo en el que está la innovación. (No uso, orientación, preparación, uso mecánico, rutina, integración, renovación).

7-Indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia.

8-Gradiente de desarrollo o evolución institucional de la organización y de la cultura del centro en el que se lleva a cabo la innovación.

De la Torre (1997) *mantiene que el desarrollo de la innovación no es una curva creciente al modo de la del coeficiente de inteligencia, sino una curva ondulada con diferentes altibajos, que están determinados por factores humanos y sociales como el entusiasmo inicial la adquisición de nuevos conocimientos, nuevas actividades, dificultades en la adaptación de los conocimientos, incompetencia e ignorancia de la implementación, etc..*

Por otra parte, el mismo investigador dice que el sistema y dimensiones del cambio es polivalente, ya que ha de producirse a nivel ideológico y político (dimensión constitutiva), a nivel institucional y cultural (dimensión contextual), a nivel social y tecnológico (dimensión instrumentadora). La dimensión política e ideológica es la primera que se implanta a la hora de establecer un cambio; la tecnológica, aunque se produce después, tampoco es humanamente problemática porque viene desde arriba; sin embargo, la contextual, al requerir una concienciación y formación del personal docente para el cambio, lleva más tiempo y trabajo, porque es la innovación intrínseca, sin la cual, la política no tiene sentido porque carecería de contenido y estaría ausente de la realidad del Centro Educativo.

Aplicación en el Aula:

El proceso de planificación de la enseñanza puede representarse mediante un modelo análogo a la cadena de montaje: Diseñamos, en primer lugar, nuestro producto final (resultados) o establecemos nuestros objetivos; después ensamblamos las partes o decidimos qué materiales y contenidos necesitaremos para alcanzar aquellos objetivos; a continuación organizamos o seleccionamos los métodos apropiados para organizar del modo más eficaz la enseñanza de estos contenidos, y por último, disponemos de algunos medios para determinar si cada producto es satisfactorio o evaluamos si hemos alcanzado nuestros objetivos. Al final estudiamos los cambios producidos en la dirección del centro, su organización y la

organización de la comunidad educativa, así como las posibles repercusiones en las instancias superiores de la institución.

Planificación del proceso:

Objetivos. Para Salamanca y otros (2000), las vías de salida del inconsciente pueden ser diversas: los sueños, los actos fallidos, una enfermedad y el arte; este es una vía indirecta de expresarse, y por tanto es salud, porque lo que enferma a la persona es no poder decir. La creación es una dimensión humana, pero no sólo unos pocos pueden crear, y tampoco se necesita estar enfermo para hacerlo; además, exteriorizarse ayuda a conocerse a sí mismo, a dar sosiego a la inquietud interior o a desfogarse por una gran contrariedad. Sacks (2000) dice que en el cerebro hay cientos de diminutas zonas cruciales para cada aspecto de la percepción y del comportamiento, desde la percepción del color y el movimiento hasta la orientación intelectual del individuo; todas ellas cooperan y se integran en la creación de un yo. La expresión artística se emplea también como terapia para personas que sufren dolencias psíquicas, pero, no hace falta estar enfermo para crear, ya que, el arte, en cualquiera de sus facetas, ayuda a conseguir la armonía mental, y eso siempre es sano, quizá porque para crear se necesita algo de curiosidad y algo de ilusión, lo que implica sentir interés por la vida.

Fases y etapas del proceso de innovación:

De la Torre (1997) plantea varias etapas en el proceso, desencadenando un mecanismo general para la innovación que nosotros seguimos en nuestro trabajo, de modo que el *sistémico*, en el que se fijarán los objetivos y se planteará la necesidad de evaluar; *deliberativo*, en el que se aprecia el problema y se estudian los datos reales, planteando alternativas; *sociocrítico*, en el que, dado el contexto del problema, se plantea la observación, la conceptualización de la misma y la planificación del programa, así como su implementación y evaluación.

También de la Torre (1997) cita los *Modelos de innovación*, según las perspectivas de cambio educativo planificado; para ello estudia el Macrosistema (que plantea una reforma legislativa),- que según Zaldívar (1992) estará centrada en el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo; Mesosistema (en el que aparecen unos objetivos de intervención con una planificación institucional dentro de una orientación técnica, que llevará a un cambio organizativo en los centros, a los que se reconoce la autonomía pedagógica, según recuerda Zaldívar); Microsistema (donde se establecen estrategias de un cambio individual y autodirigido, como la investigación-acción que realizamos en los equipos de investigación).

Por fin, Marcelo (2001) habla además de las *lecciones del cambio*, recogiendo los principios de Fullan que se apoyan en que los cambios importantes no pueden ser obligados; el cambio es un viaje que se aprende conforme se va haciendo.

López Rupérez (1999), define los valores centrales que han de acompañar a una escuela de calidad, en los que nos apoyamos, agrupándolos en racimos éticos:

- Una concepción humanista de las relaciones tanto internas como externas de la institución escolar.
- Una revalorización de la ética de la responsabilidad.
- Una actualización de la ética de la profesión docente.

Según Estebaranz, Mingorance y Marcelo (2000), la elaboración e implantación de proyectos de innovación en los centros educativos requiere un grupo de apoyo profesional que desarrolle un proyecto compartido durante un tiempo amplio, así como el impulso y apoyo sostenido del equipo directivo, lo que coincide con algunas claves de la mejora de la escuela definidas por Hopkins y Lagerweij (1997):

-La escuela es el centro de cambio; se puede decir que el éxito de la innovación viene propiciado por la capacidad de la escuela para aprender y la capacidad de sus líderes para estimular los deseos del cambio y compartir la toma de decisiones.

-Los cambios que se reconocen positivos; todo es posible cuando el proyecto de Innovación es percibido por los profesores participantes como un proyecto propio que va surgiendo paralelo al propio proceso de aprendizaje, incluso imbricado en el desarrollo profesional.

-Los cambios en el currículo; así, la planificación es la situación más propicia para el apoyo de los compañeros en la capacidad de arriesgarse con nuevos planes y acciones.

A efectos del cambio en la enseñanza resulta especialmente interesante el modelo de identificación de Renzulli (1978), de Mönks y Van Boxtel (1988), que se sintetiza del siguiente modo:

Tipo de características	Elementos de la definición
Características <u>cognitivas</u>	Capacidad intelectual/ rendimiento académico
Características <u>creativas</u>	Capacidad creativa. Factores de: Flexibilidad/ Originalidad/ Elaboración.
Características <u>afectivas</u>	Autoconcepto/ Autoestima.

Por otro lado, la Ley atribuye una singular importancia a la evaluación general del sistema educativo, creando para ello el INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN; porque la evaluación es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ello, ha de extenderse a la comunidad educativa en todos sus niveles, alcanzando a todos los sectores que en ella participan. Además, la Ley orienta el sistema educativo al respeto en todos y cada uno de los derechos y libertades establecidos en la Constitución Española.

1.3.3-Los Principios Pedagógicos:

Pero la motivación no surge de la nada; por eso, los pedagogos han estudiado la naturaleza del alumno, tratando de encauzar algún elemento generador que le mueva a la actividad adecuada del aprendizaje. Para Mecí (1994) una infancia musical es tan importante como una infancia personal, ya que la música es energía y el ser humano es unas veces atravesado por ella y otras veces generador de la misma; así, en un principio, un niño responde al sonido con movimiento; de este modo, una buena parte del sonido que nos llega se asimila y va creando un mundo sonoro interno, estimulando el potencial genético de la persona y consiguiendo que ésta focalice todo lo escuchado. Por eso, partiendo de la base de que la enseñanza musical es preciso descomponerla en niveles, hay que establecer unos objetivos muy claros para cada etapa; así, los primeros contactos con el instrumento, deben servir de base para que el alumno desarrolle su personalidad musical, y confíe en el mismo como un elemento a su alcance en el que puede expresar sus sentimientos, siendo importante que explore su mundo sonoro y llegue a descubrir por sí mismo en un intento de sustituir la información por la exploración. Además, esto requiere un esfuerzo por parte del profesor que debe convertirse en su más fiel colaborador. Al respecto, hay que saber desarrollar la propia personalidad del alumno, encauzándole en el estudio diario, el sentido estético, la técnica, etc..; es decir, *elegir entre dejar a la planta crecer libremente o verla perecer (Cortot, 1986)*. Así, el maestro debe despertar la inteligencia, encauzar el razonamiento del alumno, haciéndole comprender el porqué de todo en su más íntima esencia, dirigiéndole según sus dotes, su inteligencia, sus aptitudes, su entusiasmo, etc., con el fin de que el alumno llegue por el camino más corto al nivel de autodidacta; por eso dijo Cortot (1986) que *las clases no deben ser de piano, sino de amor al arte*; para ello, el conocimiento de una obra debe responder a una visión poética de la misma. Existe un fragmento del Paraíso y la serpiente de Jean Giono (1920) que ayuda a comprender lo dicho:

...tu resistes muchacho, dice Bouscarte, eres perseverante, buscas la verdad; dejaté llevar, deja que la vida viva sin pensar que tú tocas la flauta y tú tocarás...Él dice la verdad: Después de la tormenta, en el momento en que todas las estrellas se deslizan por el cielo, como la arena cuando es empujada por el viento, yo tocaba. La música venía del corazón como un torrente desmedido que se autocontrolaba; yo renacía, como una buena fuente que se purga de su agua negra...

Para conseguir ese resultado, Serralach (1947) estableció unos **principios pedagógicos** que a continuación explico, porque sirven de base a toda mi metodología:

1-La actividad es la ley natural de la niñez: los niños normales tienen en constante ejercicio todas sus facultades físicas e intelectuales y estéticas;

la naturaleza nos entrega a los niños con esa cualidad, y el deber del maestro es enriquecerlo. Hay que acostumbrarle a hacer: el arte se aprende haciendo, aplicando en cada aprendizaje todas sus cualidades físicas y mentales. Al respecto Schaefer (1975) dice que el maestro es fundamentalmente un alumno, y en el momento que deja de serlo, la filosofía educativa tiene problemas; por eso, una clase debe ser una hora de mil descubrimientos, de tal modo que el maestro plante en el alumno la chispa de un tema para que ésta pueda crecer; siempre considerando que los niños son imitativos. Carter (1998) explica que, a medida que el niño crece, la mielinización se extiende hacia fuera y conecta cada vez más áreas cerebrales; así, la corteza cerebral empieza a funcionar bastante temprano, haciendo que los niños vayan dándose cuenta intuitivamente de las características fundamentales del espacio en el mundo.

2.Cultivar las facultades en su orden natural: Primero formar la mente, luego proveerla. Formar la mente significa seguir el proceso de actividad que sigue la mente para establecer ideas y razonamientos. Las cosas deben presentarse primero a los sentidos, ya que el niño adquiere ideas por medios naturales, con lo cual, la aplicación de las ideas a las cosas es la fórmula acertada, sin olvidar que las operaciones mentales siguen el siguiente esquema: *percepción- concepción- juicio-razonamiento*. Carter (1998) dice que los lóbulos frontales de los niños no entran en juego hasta los seis meses, momento en que aparecen las primeras señales del conocimiento, y cuando cumple un año, empieza a tener control sobre los impulsos del sistema límbico; es en esta edad cuando se construye un plan propio que no coincide con el de los demás. Las áreas del lenguaje entran en actividad alrededor de los 18 meses, así, el área que determina la comprensión madura antes de la que genera el habla, de tal modo que hay un tiempo en el que los niños que empiezan a andar entienden más de lo que pueden decir. Además, casi al mismo tiempo que se activan las áreas del lenguaje, la mielinización se extiende a los lóbulos prefrontales, y los niños comienzan a tomar conciencia de sí mismos.

3.Empezar por los sentidos: La facultad de ver, oír, gustar, oler...Se trata de desarrollar las facultades de observación del alumno, como el tacto, la visión, la audición, etc...Schaefer desarrolla la observación a través del oído estudiando el paisaje sonoro, en una temprana etapa de formación, enseñando a los alumnos que el sonido se escucha, pero también se escucha el ritmo y el silencio. Además, para captar la amplitud del sonido hay que diferenciar un sonido delicado de uno con peso, para lo que se puede comparar con colores (fuertes suaves) o sabores (idem), un sonido grave de uno agudo, etc....Al respecto, Carter (1998) señala que el cerebro de un niño tiene cosas que no tiene el del adulto, como las conexiones entre las cortezas auditivas y visuales, además de otras entre la retina

y el tálamo que recibe los sonidos; estas conexiones hacen que la persona vea sonidos y oiga olores, condición que a veces se mantiene en los adultos y se conoce como sinestesia. Los niños expresan dramáticamente sus emociones, y sin embargo, las áreas del cerebro que en los adultos están relacionadas con la experiencia consciente de las mismas, en los niños no están activadas; por lo tanto, las emociones infantiles podrían ser inconscientes. Sin embargo, se está demostrando que las emociones adultas también tienen una parte de inconscientes.

4. *Dividir cada asunto en sus elementos constitutivos* para que la comprensión sea posible, con el fin de estudiarlos por separado y después llegar a la síntesis, lo que conduce al pleno estudio del todo. Pero, hay que tener en cuenta que no todas las subdivisiones de un mismo asunto son aplicables a todos los grados de la enseñanza, y es función del maestro seleccionar aquellos que son adecuados para cada alumno. Carter (1998) explica que el cerebro humano pasa por un momento más plástico durante la infancia, de tal modo que si faltara la mitad del mismo, la otra mitad lo supliría, reorganizándose para cumplir las tareas de las dos mitades; así, este cerebro conseguiría realizar funciones que normalmente cumple con exclusividad la otra mitad. Sin embargo, a medida que se va madurando y envejeciendo, las funciones cerebrales se vuelven más rígidas y determinadas.

5. *La medida de la instrucción no es lo que el maestro pueda enseñar, sino lo que el niño pueda aprender:* y el propósito debe ser que los alumnos adquieran una vivencia de la música, de tal modo que los que posean las capacidades mayores se eleven al más alto nivel y viceversa. Pero es importante saber medir el esfuerzo físico y mental en cada individuo. Carter (1998) mantiene que la memoria emotiva puede estar en la amígdala, una pequeña pepita de tejido enterrado profundamente, que es posible que ya funcione al nacer.

6. *Que cada lección tenga un objeto inmediato y otro mediato:* Partiendo de un punto dado, se trata de cumplir una finalidad, de tal modo que entre estos dos extremos se mide la gradación de conocimientos que se deben inculcar; y una vez dominados los aspectos mental, físico y estético de la lección, nos servirá de base para alcanzar otras metas.

7. *Desarrollar la idea:* Una vez adquirida una idea determinada, ésta presenta diversos aspectos que pueden estudiarse gradualmente. Las ideas pueden representarse por palabras, símbolos, etc...

8. *Pasar de lo conocido a lo desconocido:* Porque es necesaria una base que sirva de cimiento al conocimiento nuevo, ya que lo nuevo hay que elaborarlo con lo que ya se sabe, en una relación continua y en cadena: .De lo simple a lo compuesto, teniendo en cuenta que lo compuesto está formado por muchos elementos simples que deben ser asimilados

previamente para alcanzar la madurez del todo.

.De lo concreto a lo abstracto, porque la abstracción supone considerar las cantidades de las cosas aparte de las cosas mismas; pero antes, lo concreto debe estar asimilado por la mente.

.De lo particular a lo general, porque la parte común a muchos hechos es lo que se llama generalidad; así, si antes analizamos cada uno de los mismos, llegaremos al análisis general.

9. *No seguir el orden del asunto sino el de la naturaleza:* Porque primero debe presentarse la cosa misma y después sus elementos. Schaefer invita a los alumnos a imitar los sonidos de la naturaleza como el viento, la niebla, etc...

10. *La intuición es la base de la instrucción:* se trata de enseñar las cosas por las cosas mismas, aprender por los sentidos, aplicando conscientemente lo que éstos captan. Así, los japoneses saben que el desarrollo de la intuición en los niños conduce a un nivel en que ellos interpretan su propia creación, porque el desarrollo de la propia creatividad es lo que engrandece al hombre y a la sociedad.

11. *Coordinación de los criterios de padres y profesores* (añadido por nosotros) con los alumnos menores de edad o dependientes de los padres: fundamental para encauzar la educación de la voluntad del niño y la disciplina de estudio. Chris Frhit y sus colegas (citados por Carter, 1998) realizaron el experimento de levantar un dedo con el fin de intentar conocer la región cerebral de la voluntad. Haciendo que los sujetos movieran un determinado dedo ante cierta señal, ésta provocaba una respuesta en la corteza auditiva cuando era un sonido y en la motora cuando era un movimiento; entonces agregaron la tarea de la actividad voluntaria, dejando elegir a los sujetos qué dedo querían mover; con ello vieron que cuando los sujetos tomaban sus propias decisiones cobraba vida un área que había estado muerta, descubriendo así qué parte del cerebro era la responsable de que el sujeto hiciera cosas por su propia voluntad: la corteza prefrontal (región de la corteza frontal).

Por tanto, se hace preciso tener en cuenta una serie de factores importantes para la innovación de la enseñanza, como el reconocimiento de alguna capacidad no adaptada anteriormente. Para ello, es preciso el respeto a la necesidad que el alumno tiene de trabajar solo, prescindiendo durante el tiempo que sea necesario del papel de censor (por el de estimulador de la conciencia) para dar lugar a que se produzca una respuesta creativa. Esta situación estimula al alumno para que pueda avanzar en su ámbito de interés, ya que da rienda suelta a su capacidad creativa. Y dado que existen alumnos con diversas capacidades, se hace necesario permitir que el plan de estudios sea diferente para alumnos diferentes con necesidades especiales, sobre todo, en nuestro caso, los sobredotados. Pero, para dar forma concreta a las ideas creativas de

los alumnos, es importante desarrollar en ellos la posibilidad de juzgar, evaluar, contrastar y comprobar, de tal modo que sean capaces de desechar las soluciones condenadas al fracaso, erróneas o no prometedoras, elegir la solución más halagüeña haciéndola atractiva y estéticamente agradable, además de comunicar los resultados a otros. Así, por parte del profesor deben darse oportunidades de desarrollar la responsabilidad y contribuir al bienestar del grupo, favorecer una participación intensa y alertar los proyectos personales, crear un clima relajado, mostrar entusiasmo por las ideas del alumno y apoyarle frente a las presiones de los compañeros de aprendizaje.

Porque, ¿qué otra cosa es un artista sino un niño que ha sabido conservar y potenciar su creatividad, intuición, espontaneidad y curiosidad? (Tonuci, 1984).

2. LA INVESTIGACIÓN COMO BASE DE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA.

Para llevar a cabo este trabajo necesitaba apoyarme en un tipo de investigación creativa que me permitiera valorar adecuadamente los parámetros tan específicos de las aptitudes musicales de los alumnos y al tiempo poder abrir un campo para establecer una cadena de constante renovación didáctica en el aula, que debe estar en continua evolución. Para ello, nos apoyamos en And Adams (1997) cuando dice que el naturalismo asume la existencia de múltiples realidades, con idiosincrasias diversas, empleando métodos cualitativos, y utilizando para la recogida de datos tanto instrumentos humanos como de uso, además de investigar sobre el producto final; y en Prairat (2001) al referirse al principio de responsabilidad, que valora como el más importante del siglo en que vivimos, porque es importante la planificación de una ética para la sociedad tecnológica, extensible a los educadores; así, la técnica no debe salirse del campo de la deliberación ética, ya que el conflicto entre el saber y el poder hacer desemboca en un nuevo problema ético; por eso, *el principio de responsabilidad incluye la aceptación de las consecuencias de los hechos.*

Nosotros nos planteamos el hecho de la investigación cualitativa y la investigación-acción dentro de un sistema naturalista porque, en principio investigamos en el entorno del alumno y del profesorado analizando los centros en todos sus aspectos, desde las necesidades hasta su funcionamiento, pasando por su relación con la Administración. Nos decidimos por la investigación cualitativa porque había que valorar factores personales, musicales e intelectuales de un modo amplio y diverso, porque cada alumno es un mundo, es decir, que cada persona reacciona de un modo diferente y tiene cualidades diferentes, o incluso, como se demuestra más adelante, un mismo factor personal puede tener diferentes manifestaciones en cada persona. Así, hicimos un diagnóstico de los alumnos mediante la observación participante en la clase, luego se les puso un tratamiento personalizado, después (a los de Grado Medio) se les pasaron los tests de capacidades, y se hizo el trabajo de campo con los colores (adecuado a cada nivel);

del análisis particular de todos estos factores y sus relaciones fuimos entresacando el análisis de los factores creativos y de elaboración del método aplicables a cada alumno, dentro de la dimensión ética aludida en el párrafo anterior, ya que el trabajo de la mente del alumno debe estar revestido de ética para sacar lo mejor que posee. También analicé mi propia biografía profesional y saqué conclusiones sobre cómo debe ser el profesor responsable del cambio, el innovador.

2.1-Investigación cualitativa:

Dado que la educación musical pone en funcionamiento todas las aptitudes y mecanismos de la persona, dejando ejercer un importante papel a la inteligencia emocional dentro de un contexto de creación musical, la investigación cualitativa aparece como eje fundamental en esta disciplina tan compleja y tan completa a la hora de la formación integral del alumno, que además está inmerso en una nueva sociedad formada por diversidad de culturas, ya que, según Pike (2002) la ideología y la cultura son factores que se incluyen en la migración, caracterizando un determinado contexto; y este peculiar contexto puede encontrarse hoy en cualquier parte del mundo.

¿Qué es la investigación cualitativa?:

La educación es un campo de estudio, no una disciplina, y para eso ha de apoyarse en otras disciplinas para abordar y tratar los problemas educativos; así, en lo referente a nuestra investigación, de la sociología retoma el análisis, el interaccionismo simbólico, el análisis del contenido y las historias de vida. Pero la Investigación Cualitativa supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico (Colás y colaboradores, 1998).

Husen (1997) expone que los paradigmas determinan los criterios a seguir, definiendo problemas para aproximarnos teóricamente a una metodología; derivan de las humanidades y ponen énfasis en la información cualitativa, así como en la interpretación descriptiva.

Al respecto, Clifford Geertz (citado por Kemmis y McTaggar, 1992) dice que si se quiere comprender lo que es una ciencia, se debe examinar en primer lugar no sus teorías o sus resultados, y por supuesto no lo que sus apologetas dicen sobre ella; se debe considerar lo que hacen aquellos que la practican.

McKernan (1999) explica que la investigación-acción ha intentado hacer comprensible el problemático mundo social, además de mejorar la calidad de vida en los ambientes sociales, cuyo propósito es resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio. Elliot (1990) la ha definido como "el

estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella". Continúa McKernan (1999) diciendo que este tipo de investigación descansa sobre tres pilares:

a) Que los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian e investigan su entorno.

b) Que la conducta está muy influida por el entorno naturalista en el que se produce.

c) Que las metodologías cualitativas son las más adecuadas para investigar los entornos. (La investigación naturalista se refiere a las investigaciones de los fenómenos dentro de los contextos en que naturalmente se producen y en relación con ellos).

Para ello empleamos la observación participante. Mingorance (1991) afirma que el método fundamental en el estudio de casos y en los trabajos de campo es la observación, configurándose ésta como un instrumento básico en los estudios cualitativos. Por tanto, para nosotros, la observación es una exploración del mundo interior del alumno (tanto respecto a las aptitudes musicales como su potencial personal), que va profundizando a medida que nos adentramos en las distintas fases del trabajo, hasta llegar al final, en que las conclusiones sobre cada individuo nos hacen perfilar sus características personales y musicales. Anguera (1979, citado por Mingorance), alude a las características de la observación participante que debe respetar las reglas existentes en el marco investigado, referir el problema a investigar dentro de un marco más amplio, examinar la información como cualquier documento personal, especificar los procedimientos utilizados para que otros puedan realizar el estudio. Pero lo más importante, a mi modo de ver, de la observación participante, es lo que señalan Goets y Lecompte (1984) cuando dicen que el investigador estudia y vive del mismo modo que el investigado, lo cual cuadra perfectamente con el carácter vivencial del aprendizaje musical.

Elliot Eisner (1998) presenta unos rasgos característicos de la investigación cualitativa:

-Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados, estudiando cualquier actividad que tenga importancia para la educación, que en el caso del Conservatorio se trata de las clases, conciertos, asistencia a los mismos, conferencias, actividades grupales, etc..

-El yo como instrumento. En la enseñanza instrumental es imprescindible estudiar el yo de cada alumno porque es el ámbito de trabajo diario para el profesor, ya que es el propio alumno el que debe exteriorizar lo que tiene dentro.

-Carácter interpretativo. Se trata de conocer a fondo todo lo que se trabaja antes de interpretar.

-El uso del lenguaje expresivo y la empatía; para interpretar hay que asumir el rol del compositor (sus pensamientos y emociones) en el momento concreto de recreación de la obra.

-Atención a lo concreto; requiere un estudio previo como paso anterior a la abstracción del conocimiento musical, que cada profesor realiza de un modo diferente.

-Los criterios para juzgar los éxitos. Valora las propias cualidades, trabajo íntegro y resultados concretos.

Según este autor, toda indagación empírica se refiere a las cualidades, ya que incluso la investigación en la más cuantitativa de las ciencias aporta estimaciones cualitativas. Peshkin (1998) afirma que la historia de cada persona y de su mundo difiere de cualquier otra, esto significa que la manera en la que reaccionamos ante una situación será individual. Por tanto, la indagación cualitativa es una materia de persuasión, de ver las cosas de un modo útil para los propósitos marcados, y el juicio desempeña un papel amplio, ya que, en este caso, los hechos no hablan por sí mismos.

Podemos decir que dentro de un sistema simbólico existen restricciones únicas y posibilidades únicas; y dado que cada sistema tanto revela como oculta, su uso proporciona una perspectiva parcial de la realidad que intenta describir o representar, porque la forma que seleccionamos constituye la comprensión que conseguimos, y el medio es una parte del mensaje. Además, los esquemas que utilizamos tienen su propia percepción estructural, ya que definen los contornos mediante los cuales se crea nuestra concepción y percepción del mundo. Al respecto, Goodman (1978) indica la naturaleza creadora del mundo que poseen los sistemas simbólicos, ya que cada grupo humano crea su propio mundo a través de los esquemas que utiliza.

Eisner (1982) explicó que cada forma de representación impone sus propios requisitos cognitivos y precisa sus habilidades; así, los talentos necesarios para leer o para crear una partitura musical o un cuadro abstracto no son los mismos; además, los tipos de capacidades e intereses que tienen los alumnos son relevantes para su habilidad al enfrentarse constructivamente con el contenido que alberga una forma de representación, por eso, quienes poseen destreza en el uso de las formas visuales de representación pueden tener ventaja si la presentación del material a la clase se hace de manera visual; sin embargo, la equidad educativa es más posible si las formas de representación son diversas en lugar de restringidas.

Es de vital importancia prestar atención al conjunto de formas de representación utilizadas en una clase, debido a los diferentes tipos de significado que cada una proporciona y a los diferentes tipos de destrezas de pensamiento que se pueden desarrollar, porque *la equidad educativa se incrementa a medida que crece la diversidad de formas*. Además, sabemos que hoy día la inteligencia no sólo se mide con un procedimiento, sino que se utilizan los test sobre diversas capacidades, el estudio de las distintas etapas de desarrollo, la diversidad cultural, y la aplicación en la propia educación escolar, con la motivación correspondiente para que el alumno se conduzca a sí mismo, y sea capaz de construir su propio conocimiento.

2.2-Investigación-acción:

La educación musical pasa por una fase de estancamiento pese a los esfuerzos de muchos profesores por salir de esta situación. El problema fundamental es la falta de capacidad de los sistemas para generar cambio y evolución, de tal modo que se pueda hacer de un arte, una ciencia; es decir que las enseñanzas artísticas se construyan sobre una base científica que constantemente se cuestione la eficacia de sus métodos y se planteen nuevas metas al respecto. Por ello, la investigación-acción conducida sobre la práctica diaria y culminada en un sistema de autoevaluación que analice seriamente dicha práctica, es la base de una ulterior evolución de la misma, generando una espiral de conocimiento.

Blázquez Entonado, 1991 (citado por Lorenzo Delgado) define la Investigación-acción como el estudio de una situación socioeducativa con el fin de mejorar, bajo el compromiso de colaboración con los demás, la calidad de acción dentro de la misma.

Para López Górriz (1998) explica que la investigación-acción proporciona un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: *ideas en acción*.

Los investigadores Kemmis y McTaggart (1992) describieron la investigación-acción como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de *planificación, acción y evaluación* del resultado de la acción.

En el plan general, la acción está guiada por la planificación en el sentido de que mira hacia atrás para planificar su racionalidad. Pero aquella, críticamente informada no está completamente controlada por planes; tiene lugar en el tiempo real y se enfrenta a limitaciones políticas y materiales reales; en consecuencia, los planes de acción deben ser flexibles y estar abiertos al cambio, respondiendo a las circunstancias.

Aquí, la reflexión tiene un efecto valorativo en cuanto hace que los investigadores sopesen su experiencia; también es descriptiva, pues implica la identificación, a través de un retrato más vigoroso de la vida y el trabajo en la situación dada, de las limitaciones de la acción y de cuáles son las cosas que ahora son posibles. Así, la investigación-acción reconoce que somos seres sociales y que sustancia, las formas, las pautas del lenguaje, las actividades y las relaciones sociales que caracterizan los grupos, así como las interacciones entre sus miembros. Los grupos trabajan juntos para cambiar su lenguaje, sus modos de acción y sus relaciones sociales, y de este modo prefigurar, anticipar y provocar cambios en el marco más amplio de las interacciones que caracterizan nuestra sociedad y nuestra cultura.

En este sentido, la propuesta de la Administración para potenciar la innovación educativa en los centros, impulsa la

creación de planes de mejora. ¿Qué son?. Nos basamos en *Francisco López Rupérez (1998)* para esquematizar sus componentes:

-¿Qué es un plan de mejora?:
-Un instrumento para aprender como organización.
-Una herramienta para mejorar la gestión educativa.
-Un medio para elevar la calidad de los centros educativos. -Un compromiso entre el centro y la administración.
-Características:
-Debe estar precedido de un diagnóstico explícito de la situación de partida con relación a las áreas prioritarias en las que se centrará el plan.
-La identificación de las áreas de mejora ha de ser objetiva y debe apoyarse en hechos o resultados antes que en juicios subjetivos.
-Los objetivos de mejora han de ser realistas, concretos, evaluables y alcanzables en un curso escolar, sin perjuicio de que puedan integrarse como parte de un plan de mejora plurianual.
-Debe explicitar los objetivos, procedimientos y actuaciones previstas, personas responsables de su ejecución, recursos y apoyos necesarios, calendario de cumplimiento y plan de evaluación.
-Implicar a las personas desde una orientación participativa y bajo el impulso asociado de un liderazgo por parte de la dirección.
-Qué se puede conseguir con un plan de mejora:
-Aprendizaje de procedimientos para la mejora continua. -Apoyo y asesoramiento externo de la Administración.
-Recursos adicionales para financiar nuevos planes de mejora. -Reconocimiento interno-externo y de la Administración educativa por la voluntad de mejorar y por los resultados obtenidos.
-Satisfacción compartida de formar parte de un equipo humano comprometido que convierte los desafíos en oportunidades.
-Qué personas o instituciones intervienen en el plan actual de mejora:
-El equipo directivo del centro que asume su liderazgo y se implica en la puesta en marcha del plan.
-El equipo de mejora del centro formado al efecto, que colabora muy directamente en la concepción, el desarrollo y la aplicación del plan.
-El Claustro de Profesores y el Consejo Escolar, que otorga su

criterio, su apoyo y su aprobación.

-La Inspección Educativa que media entre el Centro y la Administración, colabora con el centro en el seguimiento del plan y efectúa su evaluación externa.

-La unidad de programas educativos que proporciona el apoyo y el asesoramiento técnico necesarios para el diagnóstico de las áreas de mejora, la concepción del plan y su evaluación interna.

-El Director Provincial que se implica personalmente en los procesos de mejora, cumple con los centros los compromisos adquiridos y garantiza la correcta difusión y aplicación de las instrucciones recibidas.

-La Dirección General de Centros Educativos que impulsa globalmente el proceso desde el convencimiento de su incidencia, a medio plazo, en la mejora de su sistema educativo.

-Qué formas de reconocimiento están previstas:

-Reconocimiento personal por parte del Director provincial en representación de la Administración, a los directivos de todos los centros que desarrollan satisfactoriamente el plan.

-Publicación en el BOJA de la relación de los centros cuyos planes anuales de mejora hayan sido evaluados positivamente.

-Difusión de los mejores planes y de su práctica de buena gestión.

-Qué clase de ayuda se puede obtener de la Administración:

-De tipo técnico, mediante el asesoramiento en cualquiera de las fases del plan anual de mejora.

-De tipo económico, en función de las características del plan y de la calidad de su aplicación.

-De tipo humano, por efecto de un mayor compromiso de los diferentes niveles de la Administración con los centros dispuestos a mejorar de un modo ordenado y sistemático.

Por lo tanto, todo este entramado expuesto nos reclama nuevos modelos de gestión educativa en los centros que se adapten al nuevo modelo de enseñanza, además del estudio del perfil personal del directivo. Se trata de una adaptación del contexto político y administrativo que requiere la realización del plan de mejora:

LA NUEVA GESTIÓN EDUCATIVA:

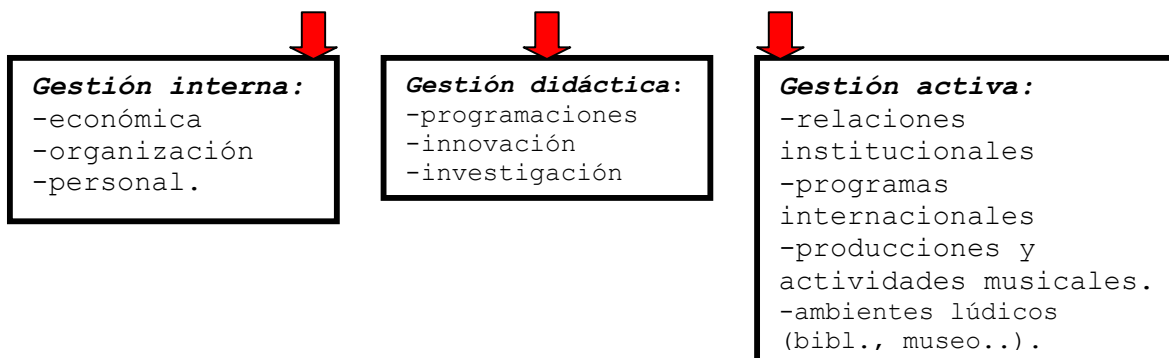


Figura 53: La nueva gestión educativa.

Murphy (citado por Estebaranz, 2001) continúa dando las *pautas esenciales del marco constructivista* para la vida en la escuela, dentro del discurso creativo del currículum:

-*Resultados*: Clarificar qué queremos que valoren y sepan realmente los alumnos, y qué sabemos sobre el aprendizaje y la enseñanza.

-En cuanto al *Gobierno de la escuela* se considera importante democratizar y revitalizar la participación de tal manera que todos los integrantes de la comunidad educativa sientan el currículum como propio.

-*Operatividad* o dimensión integrada por el currículum en cuanto a enseñanza, evaluación, calendario, horarios, organización personal y aspectos financieros.

-*Diseño de evaluación*: ya que el proceso constructivista conduce a la elaboración de un buen diseño de evaluación, sin el que quedan aspectos sin conocer o analizar.

El mismo autor resalta como imprescindible un director que permita experimentar, colaborar y crecer, ya que el constructivismo requiere un rigor intelectual y compromiso con la verdad que logrará seres humanos mejores.

En lo que se refiere al discurso interpretativo del currículum, se produce un estrecho enlace entre reforma y realidad, que se traduce en lo siguiente:

-*Interpretación de textos*, teniendo en cuenta que las escuelas forman parte de un sistema y que hay que trabajar dentro del marco de la *reforma política*, considerando que el cambio educativo real se produce en los centros y en las aulas, en un intento de adaptarse al cambio.

-*Interpretación de la cultura* que exige la integración de los valores en el currículum, ya que construir este es construir un discurso coherente sobre los valores porque pueden iluminar el camino hacia las metas precisas.

Por lo tanto, puede decirse que el currículum es el puente entre el proyecto de reforma y la realidad educativa, porque, cuando está bien planificado, constituye la base de la acción en la educación; así, los nuevos tiempos requieren nuevas metas también en el ámbito curricular, porque, en un Centro Educativo, no es suficiente con mejorar la gestión, sino que además se requiere la innovación documental, basada en una continua investigación e innovación; ya que planificar la mejora de la enseñanza engloba todos los ámbitos de la misma, lo cual es una tarea fundamental.

2.2.1-El diseño curricular:

El diseño curricular expresa el modelo didáctico, siempre que el profesor tenga claro qué tipo de hombre quiere formar; pero el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe organizar y planificar racionalmente para orientar la labor a la consecución de los fines perseguidos; así, para planificar, primero hay que conocer la realidad a través del diagnóstico inicial del alumno, motivo por el cual el diseño curricular debe ser flexible para poder modificar sobre la práctica los distintos aspectos y adaptarlo en función de los resultados obtenidos, de tal modo que se configure un proceso ininterrumpido de enriquecimiento progresivo (Gervilla Castillo, 1988).

Saturnino de la Torre (2001), dice que el currículo se plantea como un vehículo de cambio, ya que los avances tecnológicos y científicos, los cambios culturales y sociales, las nuevas teorías psicopedagógicas reclaman una nueva visión del *currículo que sea flexible, comprensivo e integrador, a la vez que abierto a la vida (fijando la felicidad como meta del ser humano), a los medios de comunicación y la realidad social*. Deberá partir del análisis de necesidades, deberá codificar sus propuestas en función de ellas, facilitar el proceso formativo con toda clase de medios y recursos y ejecutar lo planeado buscando la mejora permanentemente. Sabemos, además, que los cambios profundos tienen que ver con impactos emocionales o cognitivos; así, la analogía es una incitación al pensamiento y al sentimiento. Por eso, el currículo del S.XXI, debe estar abierto a los cambios, no sólo teórico-científico-tecnológicos, sino sociales, culturales y contextuales. Así, en el Conservatorio, el currículo deberá estar enfocado, además de a la especificidad musical, a la creatividad, la felicidad, las nuevas tecnologías y medios de comunicación, y la universalidad; y en este último punto he de decir que no puedo adherirme al enfoque contextual de Saturnino, ya que la Música es un lenguaje universal, y como tal ha de ser tratado en nuestros centros, porque ahí están las Escuelas de Música para llevar a cabo el enfoque contextual, que no tiene que ver con el profesional del Conservatorio. Sin embargo, sí le daremos el enfoque individual a la enseñanza musical en el tratamiento y diagnóstico de cada alumno.

Las estrategias que define de la Torre (1997) se aplican al modelo curricular integrador y comprensivo, siendo innovadoras (formas nuevas de mediar en la acción profesor-alumno), implicativas (motivadoras de autoaprendizaje), constructivas (construcción del conocimiento por parte del alumno), adaptativas (a situaciones y contextos) y polivalentes (adoptan múltiples modalidades).

Zabalza (2001) dice que el currículo actúa como marco de condiciones para las innovaciones; además, para él, el aprendizaje constructivo es una construcción individual, de tal modo que los alumnos construyen su conocimiento interpretando sus percepciones o experiencias dependiendo de sus conocimientos u opiniones disponibles.

Wallace (citado por Estebaranz, 2001), mantiene que el *desarrollo curricular* centrado en la escuela es un proceso cíclico que consta de las siguientes partes:

-Revisión de los aspectos fuertes y de las debilidades de la escuela, análisis de la situación y de las necesidades.

-Construcción del plan, determinando las prioridades y convirtiéndolas en objetivos.

-Implementación de las prioridades y objetivos planificados en una forma evolutiva.

-Evaluación o comprobación del éxito de la implementación.

2.2.1.1-El diseño curricular de ciclo o área:

Por consiguiente, el diseño curricular del ciclo o área: es el nivel más importante ya que se considera a los profesores como diseñadores del currículum. Se trata de una visión artística de la enseñanza que no excluye la aplicación de la ciencia.

¿Qué modelo usamos?. Siguiendo a Gimeno (1992), el contenido del diseño es el siguiente:

a-Reflexión sobre metas y objetivos. Se refiere a la concreción de las intenciones expresadas en las finalidades.

b-Acotar contenidos y dosificarlos.

c-Organización del contenido.

d-Atención a objetivos educativos comunes de las distintas áreas.

e-Decidir tareas y oportunidades de aprendizaje. Es la parte real de experiencia de los alumnos.

f-Presentación del contenido y los materiales.

g-Producción que se va a exigir al alumno.

h-Consideración de las diferencias individuales.

i-Participación y compromiso de los alumnos, ¿cómo puede participar el alumno en la elaboración?.

j-Adecuación del escenario: ordenar el disponible en el centro y planificar el no disponible fuera del centro.

k-Evaluación: Elecciones sobre qué evaluar, técnicas, cuando evaluar o registrar que datos.

Klafki (1986) establece unos principios del Modelo Crítico Constructivo sobre diseño curricular:

a-Primacía de las decisiones relativas a los fines sobre cualquier otro factor. Aquellos no deben ser imposiciones dogmáticas, ni meras aceptaciones de tradiciones no probadas, han de justificarse pedagógicamente y mantenerse abiertos a la crítica

y al cambio.

b-Selección y organización de los temas de contenido desde la perspectiva de la relevancia para la educación, lo que incluye a los alumnos, el contexto y la carta axiológica de los propios contenidos.

c-Orientación científica de la enseñanza. Se trata de ofrecer experiencias ejemplarmente elaboradas e ideas sobre métodos y contenidos con los que las ciencias tratan de resolver los problemas vitales, individuales y sociales, que son siempre problemas de acción.

d-Estructura sintáctica y semántica de los contenidos.

e-Tratar dos categorías de temas: los potencialmente emancipadores y los instrumentales. En los primeros se debe proporcionar la comprensión de las estructuras de dependencia social y de su posible alterabilidad; en los segundos, los modelos de enseñanza por descubrimiento, aprendizaje del autocontrol, y de la cooperación social facilitarán el desarrollo de capacidades emancipadoras.

f-La enseñanza y el aprendizaje se entienden como un proceso de interacción en el que aprenden y se capacitan para seguir aprendiendo tanto los alumnos como los profesores.

g-El aprendizaje es siempre un proceso social, y debe ser democrático.

h-El aprendizaje debe ser descubridor, comprensivo y dotado de sentido.

i-El aprendizaje y la enseñanza han de justificarse y planificarse discursivamente para los alumnos y progresivamente junto con ellos.

j-Los medios de enseñanza no son neutros y las decisiones que afectan a este elemento se relacionan con las decisiones relativas a los fines, a los contenidos y a los métodos.

k-El método de enseñanza se entiende como el conjunto de formas de organización y de realización de la enseñanza y el aprendizaje dirigidas a los fines de que se trate; implica relaciones.

l-El rendimiento se entiende como un objetivo concreto más próximo al que se dirige el alumno o grupo de alumnos en busca de su propio desarrollo. El enjuiciamiento del rendimiento se presenta como una nueva forma de ayuda racional para que el propio alumno pueda apreciar si ha alcanzado, y en qué medida, el correspondiente objetivo considerado básico para el desarrollo de sus competencias cognitivas, emocionales y sociales. La conciencia del rendimiento se convierte así en la conciencia de la capacidad.

Pero también, adoptamos ideas del *modelo constructivista*: trata de diseñar el concepto de aprendizaje como procesamiento de la información (Brown, 1975). Estebaranz (2000), sintetizando las ideas

de Brown, Schön, Suchman y Lave, llega a la conclusión de que se trata de un cambio en el modelo de comprensión del aprendizaje como modificación del diseño instructivo, y cuyas *ideas básicas* suponen que *la cognición* se considera una conversación con las situaciones, de tal modo que el conocimiento supone una relación de acción práctica entre la mente y el mundo, y *el aprendizaje*, una adquisición cognitiva simultánea a ciertas actividades de cooperación y práctica múltiple.

Así, el aprendizaje, se convierte en una forma de *cognición habitual* actuando e interpretando sobre situaciones, resolviendo dificultades emergentes, negociando el significado de los términos, utilizando los planes como recurso, y construyendo la realidad social y física.

Y aquí, cobra protagonismo la interacción; y el sujeto de aprendizaje acumula una biografía única, se trata del "mundo vital" del aprendizaje situado. Por eso, el conocimiento, desde este punto de vista supone una experiencia específica y contextual, y las acciones se producen sobre la base de propias destrezas incorporadas que son sensibles al contexto.

Por tanto, la tarea de diseño es crear un *ambiente de aprendizaje*, propio del maestro que participa en la interacción interpersonal; y estos planes pueden jugar el siguiente papel en las acciones situadas:

- se usan como recursos,
- se presentan acciones prácticas,
- se negocian entre los participantes,
- se contextualizar las acciones,
- los objetivos no se consideran como puntos finales predefinidos del aprendizaje, sino expectativas respecto de la dirección que seguirá la persona que aprende,
- se consideran las tareas instructivas como un subconjunto de las numerosas actividades que puede decidir emprender el estudiante,
- se trabaja en el manejo de dificultades, que es distinto a la solución de problemas, formulación de hipótesis, negociación de criterios para su evaluación y solución interpersonal,
- y se da importancia al criterio cualitativo de la excelencia y el conocimiento relevante, frente a los criterios de eficacia. El aspecto subjetivo es muy importante en este sentido, ya que solo la persona puede negociar el significado de sus acciones y lo que es racional para ella.

Por lo tanto, ya podemos establecer las pautas de lo que será el nuevo currículo según nuestras pretensiones.

2.2.1.2-Cómo es un Currículum para el S.XXI:

a)-*Abierto a la vida*, al entorno de relaciones sociales, porque la educación no está solamente en el aula, sino en la calle, en la

actividad que llevan a cabo los grupos organizados. Sólo nacemos con disposiciones y no con conductas, por lo que la conducta humana es mucho más plástica y adaptable a condiciones de vida muy cambiantes (Estebaranz, 1999).

b)-*Los ejes transversales (Palos-Tribó, 1997)* son los mejores instrumentos para abordar la construcción solidaria de una sociedad mejor, estudiando la materia (música) como una unidad artística y social en constante interacción; cuando se estudia un instrumento se trabaja también la relajación (diversos métodos), las formas musicales, la historia de la música, los fundamentos de composición, etc...Por tanto, según esos autores, los ejes transversales del currículo conllevan una pauta de intervención educativa orientada a fomentar la comprensión de los problemas sociales, desarrollar actitudes críticas, analizar la relación entre el saber científico-técnico y el comportamiento ético. Así, el desarrollo de los ejes transversales modificará el modelo de organización y gestión del centro en cuanto a distribución y creación de espacios, financiación, organización y dotación de la biblioteca, talleres y laboratorios, dotación de otros materiales, flexibilidad y distribución de horarios, flexibilidad y tipología de la agrupación de los alumnos en las materias grupales con el fin de permitir diversidad de actividades, cauces de participación, cauces de difusión de resultados de los proyectos del trabajo, contenido y funciones tutoriales, nuevos mecanismos y cauces de conocimiento y transformación. Por eso, la línea metodológica del centro ha de poner en práctica una serie de capacidades y actitudes como la participación activa, la cooperación, la asunción de responsabilidades, el análisis crítico, el compromiso y la acción, la resolución de problemas.

c)-*Abierto a las nuevas tecnologías y medios de comunicación.* Nuevas tecnología, como la utilización de Internet en el Aula, los medios electroacústicos, etc...

d)-*Adaptado a contextos y grupos de personas,* como adaptar las finalidades y objetivos al contexto sociocultural y grupo de alumnos a los que se orienta el vitae; experimentar de un modo apropiado, ya que la actividad del aula debe ser constante y debe emplearse para construir teorías, experiencias e ideas sobre la interpretación con unos cánones científicos que conduzcan a un placer intelectual.

Garretson (1984) explica que el currículo musical es complejo de organizar; por eso, para aplicar un programa educativo en las escuelas hay que comprender los valores musicales que se pretenden inculcar; estos son:

-Estéticos y expresivos que definen la belleza en el Arte, así como los estilos.

-Valores culturales y personales, porque la música forma parte de todas las culturas, y la sociedad tiene el deber de transmitirlos. En cuanto a los componentes del curriculum musical, es preciso que incluya actividades y proporcione una enseñanza acorde a las necesidades de cada alumno y de cada etapa educativa; por eso, cada país tiene su propio sistema en lo referente a educación musical.

Por tanto, poco a poco se va dibujando el nuevo currículo, que no solo debe de contemplar los aspectos musicales, sino que debe ampliar su campo dentro del cauce del concepto de Arte Global del S.XX utilizando también los medios tecnológicos propios de nuestra época. Así, el conocimiento y la interrelación entre las artes, la utilización de simbología en el aprendizaje, y la sinestesia se configuran como los grandes retos de estos documentos planificadores de la acción educativa.

2.2.1.3- Organización integrada del currículum (Estebaranz, 1999):

La globalización: es una forma de integrar distintos tipos de conocimiento de diferentes ámbitos, así como de los distintos tipos de aprendizaje: conocimientos, procedimientos, valores y actitudes. Responde a la idea de hacer más incapié en la profundidad que en la extensión de los aprendizajes, así como en las relaciones entre ellos.

Fundamentos:

-Que los niños aprendan como aprender mediante tareas que entienden que tienen un objetivo, por lo tanto, motivadoras.

-Proporcionar un contexto lleno de sentido con una meta didáctica evidente: lo básico, las técnicas instrumentales, son esenciales como herramientas para descubrir y comunicar los resultados de las investigaciones emprendidas en el trabajo por tópicos.

-Hay diversos criterios que apoyan esta forma de desarrollar el currículum, que se refiere tanto al contenido como al contexto o a los procesos de aprendizaje.

Contenido:

Se trata de dar la oportunidad a los niños de vivir el contenido y el aprendizaje como una aventura. La *admiración y la libertad de la imaginación* es el primer nivel de abstracción, la base de la razón. Egar (1991) recomienda seriedad a la hora de organizar y desarrollar el currículum inicial; debe estar compuesto por las características más importantes de la experiencia humana y del mundo. Este currículum debe basarse en el desarrollo de las capacidades de los niños para dar sentido a las cosas.

Contexto:

Según Ferrández (1989) debe tener en cuenta las características de la actividad del niño sobre las cosas y personas de su mundo:

-El niño aprende manipulando las cosas que le rodean.

-En su aprendizaje no necesita discursos ni razonamientos; sólo un marco ecológico rico donde se mueva con facilidad y seguridad. -Su curiosidad, hecha realidad en el juego, le proporciona instrumentos naturales de aprendizaje, que poco a poco domina con habilidad y convierte en hábitos .

Procesos:

-Se pueden tener en cuenta los intereses y necesidades de los niños.

-Dar oportunidades para el desarrollo completo del niño (social, emocional, físico y cognitivo).

-Se puede facilitar compartir las responsabilidades de la planificación del trabajo; flexibilidad en cuanto al modo de clasificar y organizar el saber; variedad en cuanto a la organización del modo de aprender.

-Se puede facilitar la colaboración activa de los participantes mediante enfoques útiles del problema a investigar; el uso de procedimientos prácticos de investigación; el planteamiento de problemas, la discusión, la reflexión y la evaluación del conjunto de tareas. (Estebaranz 1999).

2.2.2-El currículo oculto en Educación Musical:

Cuando en este ámbito se intenta transmitir algo al alumno, lo primero que se plantea es la organización de su aprendizaje a través del currículo propio de la especialidad; pero no nos damos cuenta de que, al tiempo, transmitimos algo que puede estar oculto incluso a nosotros mismos. *La cara oculta del currículo* (según el equipo directivo de Eufonía, diciembre 1999) se encuentra en las acciones que emprendemos, los materiales que usamos, los gestos que proyectamos, la selección de contenidos, los criterios de evaluación, los compositores que estudiamos, los estilos musicales que trabajamos, la clasificación de los alumnos según su capacidad y formación anterior, etc..; es decir, detrás de lo escrito se encuentra una forma de pensar determinada, unos gustos, una metodología, la existencia de un contenido del que no se puede prescindir. Por tanto, paralelamente al currículo planificado, se desarrolla el currículo oculto. Parcénisa Aran (1999) dice que muchos de los aprendizajes del alumnado son fruto de ese currículo, transmitido sin intencionalidad explícita por parte del profesor; y ante la incidencia de este fenómeno, el profesorado debe tener una actitud crítica que le permita contrarrestar los efectos no deseados del mismo. Por tanto, puede definirse, según este autor, como los efectos sutiles de la experiencia educativa en los educandos que se

producen paralelamente a las intenciones del currículo explícito, manifiesto o escrito, y precisamente a través de las prácticas con las que éste se desarrolla.

Al respecto, Torres (1991), establece unas ideas clave sobre el currículo oculto:

-Es transmitido por el propio profesor de *manera inconsciente*, por lo que hay que diferenciarlo de otras influencias educativas, como las procedentes de la educación informal (televisión, etc..).

-Paralelo al currículo explícito siempre se desarrolla un currículo oculto, no escrito, latente o implícito.

-El currículo oculto transmite por encima de todo valores y actitudes; y el aprendizaje de este tipo de contenidos se produce, en la mayoría de los casos, mediante un análisis o reflexión, pero también, mediante lo que Bandura (1987) denomina "aprendizaje vicario" o aprendizaje mediante la imitación de la manera de actuar de un modelo, que puede ser una persona significativa para el alumno o alumna. El profesorado, por tanto, genera aprendizajes vicarios mediante su manera de actuar. Así, es una gran responsabilidad para el profesor el hecho de generar este tipo de aprendizaje, ya que, puede generar un modelo de sociedad y convivencia implícito, además del desarrollo de contenidos y procesos.

Apple (1987) dice al respecto que podemos observar los centros escolares y nuestro trabajo en ellos como una forma de mejorar y replantear los problemas para ayudar al alumnado a que salga adelante, pero también podemos hacerlo de manera más amplia: analizando los tipos de persona que logran salir y los efectos sutiles de la instrucción; ya que estos tipos y estos efectos pueden decirnos mucho sobre el papel que está jugando la escuela, y nosotros como parte integrante del sistema.

Por otro lado, Malbrán (1999), mantiene la existencia de un *paracurrículo* que asoma subrepticamente cuando se trata de incorporar innovaciones curriculares, manifestándose cuando se analiza lo que se quiere lograr y lo que realmente se obtiene; porque el análisis crítico de lo que se enseña conduce al replanteamiento de la significación de los contenidos y su selección para atender debidamente a la diversidad de los talentos y del contexto en que estos pueden desplegarse. Por tanto, la sociedad actual requiere una conjunción entre las necesidades individuales y las oportunidades que ofrece la institución formativa, además del contexto sociocultural.

La Música como bien cultural convoca a la diversidad del talento y de posibilidades de actuación como es tocar de oído, participar en grupos de Música popular, seleccionar Música para fines específicos, animar encuentros sociales; y todo esto forma parte del paracurrículo. Por tanto, éste convive con el currículo formal, y su poder es similar o superior, por lo que se hace necesaria su integración (Malbrán, 1999).

Fernández Varela (1999), destaca el valor formativo de la Música en el currículo oculto, al considerar al niño, no como un agente pasivo, sino como un sujeto capaz de generar cambios. Por tanto, nuestra acción no debe quedar reducida al aprendizaje de destrezas musicales, ya que las aportaciones realizadas por diversas teorías psicológicas han venido a demostrar que son muchos los aspectos transmitidos al niño por medio de la Música: los elementos de su propia cultura, la creatividad, la comprensión y apreciación de las cualidades artísticas, los elementos sociales, desarrollo del potencial físico y mental. Por tanto, se hace necesario que el docente integre las diferentes formas de aprendizaje del alumno con las diferentes áreas disciplinares, preservando las formas intuitivas de conocimiento, sin dejar de tener en cuenta el valor formativo y el alcance de desarrollo intelectual, emocional y físico que se logra. Todo esto, llevado a cabo de una forma conjunta, le permitirá dominar cualquier ámbito de la actividad práctica, dándoles la oportunidad de interactuar y comunicarse, demostrando así, diferentes aprendizajes complementarios como síntesis de la asimilación de diversas formas de conocimiento, y brindando la oportunidad de una comunicación flexible.

Para Cabezas (1999) la trascendencia del currículo oculto requiere un gran esfuerzo clarificador como el de la investigación metodológica, acorde con los principios pedagógicos más avanzados para una educación musical realmente eficaz. Es aquí donde empieza la reflexión de lo teórico y lo práctico en un proceso de lo sonoro a lo musical, en un camino en el que cada persona debe transformarse, mediante la experiencia y el conocimiento, con el apoyo de profesionales expertos. Por eso, a las puertas de un nuevo siglo y con más de 50 años de grandes transformaciones en el campo de la composición musical occidental, llama la atención que la práctica en la educación musical, difiera tan poco de las extraordinarias innovaciones, en su época, de los pedagogos musicales de principios del siglo xx. Por lo tanto la inmersión en el sonido y sus inmensas posibilidades podría ser el punto de partida de una práctica fundamental, abriendo el campo del mismo a un mayor número de parámetros, desde edades tempranas.

Villar (1999), añade que el docente debería tener una actitud investigadora, enfocada a todos los elementos cuyo conocimiento sistemático asegure un mejor ejercicio de su profesión, y permita unos mejores resultados de la misma; así, la investigación en educación musical nos permite canalizar de modo sistematizado nuestra curiosidad por los elementos sobre los cuales no disponemos, en cada momento, de la información que consideramos necesaria para ejercer nuestro trabajo o sobre los cuales necesitamos ampliar nuestros conocimientos. Por lo tanto, debemos contar con técnicas suficientes para superar el conocimiento estrictamente musical, en cuyo campo juega un papel fundamental el currículo oculto como complemento de la acción educativa que constituye un eje para la

investigación-acción, y siendo la base de muchas otras líneas que pueden diversificarse posteriormente.

Por todo lo expuesto, *los nuevos centros requieren nuevas estructuras curriculares.*

2.2.3-La mejora de la educación a través de la investigación-acción:

Se trata de una forma de investigación educativa que ofrece a los enseñantes y a otras personas el modo de llevar a cabo una indagación crítica de su propio trabajo educativo, una indagación que es moldeada y a su vez moldea el objetivo general de la mejora (Carr y Kemmis 1986). Por eso, la labor de un Centro, una clase o todo un sistema educativo es producto de la historia: de una serie de luchas entre personas reales, ideas reales, modos reales de trabajar y modos reales de organizar el trabajo. Pero las personas no son tan sólo peones o productos de la historia, ya que, a través de sus luchas son también productoras de historia. Por tanto, el cambio en la educación supone entrar en un combate en favor de mejores ideas educativas, mejores prácticas educativas y mejores relaciones sociales y formas organizativas para la educación, ya que, las nuevas ideas no bastan por sí solas si se quiere conseguir una mejora; también deben cambiar las prácticas educativas, así como las prácticas de organización del Centro y de la Clase. De igual modo, los cambios de la práctica también son insuficientes si no van acompañados por el desarrollo de formas mejores de discurso que describan, expliquen y justifiquen más adecuadamente las nuevas prácticas, y por nuevas formas de organización educativa que puedan garantizar cambios en pautas nuevas de relaciones sociales entre enseñantes, estudiantes, padres y administradores de escuela; se trata de nuevas formas de organización en sistemas educativos, escuelas y aulas que puedan proteger y alentar las nuevas pautas educativas que un grupo innovador ha luchado por crear y justificar.

López Rupérez (1999), mantiene que en un centro de calidad los profesores deben considerarse por la dirección como profesionales expertos y su liderazgo contribuye a convertir la institución escolar en un espacio social vivo en donde el individuo puede integrarse como protagonista de un dinamismo participativo democrático; así, la inteligencia y las aportaciones de todos son valoradas dentro de un ambiente que combina libertad y responsabilidad, que estimula la reflexión, la expresión, la comunicación, pero riguroso y exigente en cuanto a acción, a sus resultados y consecuencias. De este modo, la institución escolar se convierte en una unidad de articulación de la sociedad, permitiendo a sus protagonistas ejercer, cada uno a su nivel, una forma de participación efectiva, logrando una conciliación equilibrada entre dimensión integradora, comunitaria, de desarrollo y ejercicio de la autonomía personal.

Además, de acuerdo con esta concepción humanista, la relación entre el alumno y el profesor se configura según los rasgos de Boswoethon (1995) de la siguiente forma:

-Demostrar respeto y educación al alumno, lo que implica escucharlo, dedicarle tiempo y voluntad, atenderlo personalmente.

-Valorarlo como individuo, manteniendo una relación personal con él reconociendo sus avances y sus logros.

-Ayudarle en sus problemas personales.

-Apoyarle en sus problemas académicos animándole y guiándole en sus dificultades o explicándole la materia de forma más comprensible.

Por tanto, desde un punto de vista metodológico, las escuelas de calidad asumen el desafío característico de organizaciones inteligentes, capaces de corregir sus errores, de aprender de la experiencia, de considerar los requerimientos de su entorno cambiante y de desarrollar y consolidar esquemas de comprensión y acción en su orientación permanente hacia el logro de los fines, metas, y objetivos que le son propios. Así, la inteligencia de los organismos vivos es considerada en la actualidad como una propiedad emergente porque sobrepasa las posibilidades de cada uno de los componentes del sistema a nivel individual.

a)-Así, la mejora en la educación supone:

-Un cambio en el lenguaje en que es descrito, explicado y justificado.

-Un cambio en las actividades que constituyen la educación como una forma de vida social o como una formación social e histórica.

-Un cambio en las pautas de relaciones sociales que constituyen la educación.

Rupérez (1998) añade:

-El cambio más inminente es el paso de un modelo educacional meramente instructivo al modelo formativo, mucho más amplio y concreto en la medida en que se desarrollan todas las capacidades y dimensiones humanas.

-La educación integral se configura como posibilidad de atención a la diversidad de capacidades y el reforzamiento de la acción tutorial como función orientadora del alumno dentro del Centro.

-La implantación no traumática en el Centro permite una transformación progresiva de la realidad hacia una nueva organización.

-El desarrollo de las posibilidades naturales de cada individuo sabiendo hacer uso de ellas.

-La utilización de la evaluación como medida y análisis de resultados para intentar mejorar conduce a la profesionalización del profesorado porque le ayuda a reflexionar, a analizar, a ser un estratega en la mejora de la calidad de su trabajo, a la vez que le exige adoptar un rol más activo en el aula. La evaluación, así, produce innovación, ya que convierte a la enseñanza en un proceso continuo de aprendizaje.

b)-El estudio para mejorar las prácticas del personal docente y de gestión así como de los departamentos para su posterior adaptación e implantación en la organización se dirigirá a la mejora de aquellas áreas que más lo precisen:

-Adaptación de una estrategia de diversificación curricular, ya sea para alumno estandar o sobredotado.

-Adaptación de una estrategia de expansión de los centros y crecimiento interior estudiando la realidad cotidiana, las necesidades que surgen progresivamente y buscando los medios de ampliar los recursos necesarios para mejorar, sobre todo en cuestión de mejoras y ampliación (cuando es necesario) de edificios, adquisición de material docente de todo tipo, etc...

-Aumentar la eficacia del personal docente con motivaciones específicas como la posibilidad de impartir materias para las que están habilitados pero que no corresponden a su especialidad original, utilización de espacios rehabilitados, etc...

-Mejorar la función de formación del personal docente dando facilidades para la investigación y asistencia a actividades de formación (incluso dentro del horario docente si es necesario), así como planteando a la administración las necesidades reales de formación en base a principios educativos específicos de la enseñanza musical.

-Cada centro, al igual que una empresa debe cumplir, con la ayuda de la Administración Educativa la doble función de transmisor del conocimiento y formador de su propio personal docente y no docente; ya que la formación de este último, también influye en el buen funcionamiento del mismo. El diseño y la innovación son instrumentos indispensables para el éxito y el crecimiento de los centros, aportan valores de racionalidad, aptitud y modernidad y pueden llegar a mejorar la calidad de vida de los alumnos, así como sus conocimientos. La creatividad no es simplemente un proceso intuitivo, ya que, la capacidad de un equipo para desarrollar nuevas iniciativas puede ser aprendida, impulsada y desarrollada a través de métodos estructurados.

Diseñar un programa es dotarle de sus características estéticas, adecuar sus funciones técnicas, racionalizar los recursos y los procesos de transformación empleados así como los condicionantes de orden pedagógico y psicológico. En el diseño se implican todos los departamentos de tal modo que cada fase de trabajo terminada pasará por todos ellos y se modificará en lo que sea necesario hasta llegar a un diseño de materias interrelacionadas en cuanto a contenidos, recursos materiales y temporalización del mismo; y este proceso requiere un cambio cultural y práctico a nivel interno que no es fácil implantar, para el que se requiere un tiempo largo, ya que, en ocasiones, la resistencia al cambio es importante. El paso de una estructura plana al trabajo en equipo, la implantación de una nueva cultura de trabajo, contenidos y el empleo de nuevas técnicas y tecnologías es difícil de asumir. Además, también aparecen factores externos del cambio como el ritmo de

implantación del programa, las modificaciones en la demanda y comportamiento conjunto del centro.

c)-Pero, estos aspectos de la vida social y educativa son interdependientes. Así, los Conservatorios deben ser sitios donde pueda llevarse a cabo un debate educativo vivo e incesantemente crítico, porque los participantes en las instituciones deben lanzarse a una lucha por cambiarse a sí mismos (Foucault 1981, refiriéndose a centros educativos en general). Por eso, la mejora en educación exige hacer investigación-acción colaboradora, empezando por el trabajo individual en el aula (objeto de esta investigación) y continuando por la labor investigadora de equipo (como el Proyecto que trabajamos para el tratamiento de la sobredotación con otros tres profesores y dos asesoras de la Universidad). Pero, hay que tener en cuenta que algunas actividades de la escolarización resultan antieducativas, y, la investigación-acción busca dónde y cómo las formas vigentes de la escolarización son antieducativas para crear los cambios necesarios que puedan reformarlo.

Por eso, la reforma educativa consiste en abrir, desafiar y cambiar las formas institucionalizadas del lenguaje, la actividad y las relaciones sociales que constituyen la educación, así como en reestructurar las relaciones entre ellas; y la institucionalización se produce cuando el discurso, la práctica y la organización educativas se estabilizan y se hacen rutinarias. Así, la investigación-acción no sólo tiene que ver con el hacer, sino que también incluye el aprendizaje a través de la acción; está relacionada con la realización de cambios, la observación de las consecuencias, su valoración crítica con la modificación de planes para conseguir la mejora a la luz de aquello que se ha aprendido mediante la observación; y la relación dialéctica entre la acción individual y la acción cultural en el contexto del grupo colaborador se manifiesta en la expresión de desacuerdos y acuerdos, malos entendidos y comprensiones compartidas, enfrentamientos y acuerdos en torno a la coordinación de actividades, etc..., constituyéndose así facetas concretas de los procesos de contestación e institucionalización.

En resumen, la investigación-acción colaboradora apunta a la participación en el proceso de investigación como proceso educativo compartido; por eso, en el trabajo de un grupo de investigación-acción que se guíe colaboradoramente a sí mismo, el control y la reflexión deben convertirse en responsabilidades compartidas.

Así, el Centro Educativo, como ente vivo, pasa por una serie de circunstancias y de situaciones que van definiendo el contexto; y no se puede decir que sea un centro de cambio sin descender al nivel de las necesidades intrínsecas del mismo, como la motivación, el apoyo, los intereses humanos..., ya que todos estos componentes van configurando una pirámide organizativa que nos permite ordenar la vida cotidiana y plantear esa actitud de renovación constante. En el caso del Conservatorio nos decantamos por un proceso de

investigación acción crítica; empieza modestamente, mediante cambios que pueden ser intentados por una sola persona para ir ampliándose hasta que la comunidad pueda definir problemas de mayor dificultad; permite registrar las mejoras en actividades y prácticas, en las relaciones y formas de organización, y en el desarrollo del dominio de la investigación acción, permite justificar razonablemente las propias prácticas, pues a través de la investigación crítica se crea una argumentación desarrollada, comprobada y examinada sobre lo que se hace.

Pero, la investigación-acción tiene una dimensión es personal e individual en nuestro trabajo, y está enfocada concretamente a mi faceta subjetiva como investigadora, ya que, lo que nos interesa es conocer cómo se produce el cambio social desde el individuo que es capaz de modificar su propio entorno, y con ello a otros sujetos implicados en su acción. Esta dimensión personal es la que da sentido a los planteamientos y acciones didácticas. Por ello es importante analizar cómo se ha ido construyendo a través de la autobiografía.

2.3-La autobiografía:

Tu has sido.....
un hombre capaz de aceptar con igual semblante
los premios y los reveses de la fortuna.....
Dame a un hombre que no sea esclavo de sus pasiones
y lo colocaré en el centro de mi corazón.
Hamlet

Al realizar el trabajo de la investigación-acción, me pareció importante hacer un perfil del profesor innovador en cuanto a su personalidad, conocimientos, transmisión de los mismos, análisis de su propia vida enfocada al contexto profesional, etc; los hitos, valores y circunstancias más importantes que han conformado la profesión, y otros acontecimientos que hayan influido en la personalidad creadora, para lo cual, he analizado mi propia biografía profesional.

Padilla (2002) alude a la Historia de Vida como método o instrumento de diagnóstico e intervención, situándose en las perspectivas de la condición dinámica y compleja del ser humano, así como de un concepto de la ciencia global, en red, sistemática, dinámica, transformadora y evolutiva que atraviesa las diversas dimensiones existenciales, sociales y ecológicas de las personas de manera dinámica e interactiva.

Medrano Samaniego (2001) apunta a que la metodología de las Historias de Vida posibilita el uso descriptivo, interpretativo, reflexivo, sistemático y crítico de documentos de vida que describen momentos puntuales de la existencia, a la vez que aportan una significación e intencionalidad a los mismos.

En la nueva didáctica profesional, el análisis ocupa un lugar preferente, tomando como referente dos corrientes teóricas: la conceptualización en la acción, y de la psicología del trabajo que hace incapié en la dimensión cognitiva de la actividad profesional; además, el análisis responde a un doble objetivo: construir contenidos de formación correspondientes a la situación profesional de referencia, y utilizar la situación del trabajo como soporte para la formación de competencias (Pastré, 2002).

Es importante transformar la acción para realizar un role profesional en la investigación-acción, observando e improvisando situaciones cada día; pero la transformación social lleva una connotación moral, ética. Para ello son precisos procesos de aprendizaje en los que se llegue a evaluar la propia práctica docente y se observen los resultados a largo plazo (Pike, 2002).

"La dinámica que va tomando las sociedades actuales....lleva a la desestructuración de valores fundamentales relacionados con la convivencia, el trabajo, la familia, la formación..., así como a la complejidad de nuevas formas sociales.....Buscar alternativas de formación e investigación que faciliten el desarrollo de la persona en tanto que actor oscila, como ser íntegro, justo, equilibrado y desarrollado que, a su vez, contribuya al desarrollo de las formas sociales democráticas, pluralistas justas y emancipatorias, es el objetivo que han ido dando diversas formas de investigación...recientes... (López Górriz 1998).

Mingorance (2001) dice que estamos ante una nueva sociedad saturada de información, impregnada de ciencia y técnica, abierta sobre el mundo; además se caracteriza por la diversidad de situaciones individuales, marcada por la variedad de sus ritmos, ávida de capacidades en perpetua renovación, a la que puede llamarse sociedad de la formación sobre todo, para la cual va a tener que emerger un nuevo sistema educativo y unos nuevos profesores.

La importancia de la autobiografía es la experiencia humana y su estructura, por lo que es importante el estudio curricular, el sociológico y educacional al respecto. Algunos autores como Pinar (1988) y Grumet (1988) mantienen que la autobiografía tiene tradición en los estudios de educación, a la hora de establecer metodologías. Dorson (1976) mantiene que el material autobiográfico puede ser una historia oral, literaria, narrativa, que añade posibilidades al material cultural. Eisner (1988) comenta que se trata de una experiencia explícita de orden psicológico, filosófico, crítico, curricular y antropológico.

Husen (1996) observa que en la historia de la educación se da especial relevancia al estudio de los problemas a través de la biografía y la autobiografía desde el punto de vista científico, porque han contribuido al desarrollo de los estudios psicológicos en la Educación Moderna. Así, el historial clínico psicológico aplicado a la educación, ha sido un valioso recurso para Freud y otros

investigadores, tanto desde el punto de vista familiar como escolar. Además, Delory-Momberger (2000) explica que la formación debe permitir a la persona que hace su Historia de Vida descifrar su existencia, comprenderla y darle sentido.

A través de la autobiografía y su sistematización puede llegarse a transformar las estructuras sociales desde dentro, en un constante intercambio de experiencias que nos va a llevar a vernos reflejados en el grupo social y que va a tener como consecuencia la autorreflexión sobre nuestra propia existencia. Así, los pilares básicos de nuestra vida, los hitos y las decisiones cruciales que han determinado la formación de nuestra personalidad y nuestra forma actual de vivir se convierten en elementos fundamentales y determinantes de nuestro AYER, nuestro HOY y nuestro MAÑANA, y todo ello concluye cuando conseguimos desentrañar el significado de nuestra existencia reflejada en nuestro entorno y nuestra época. Y, en este caso es importante el análisis de la autobiografía para explicar las raíces del método de enseñanza debido a la influencia ejercida por la persona que vive el Arte y, a su vez, está inmersa en la propia enseñanza del Arte.

2.3.1-Historia de vida:

Mi biografía no es sencilla, está marcada por una sucesión de hechos que van formando una especie de espiral que, a su vez, va marcando mi existencia de un modo irreversible; esa espiral parece no tener fin de momento; y no puedo decir que mi vida haya estado definida en un camino recto, ni que mi formación haya estado marcada por una ideología definida, sino que he intentado asimilar lo mejor de cada periodo formativo, y he sabido hacer positivo lo que, en un principio parecía negativo, valorando a las personas que me enseñaban como tales, sea cual fuere su color; por tanto, lo que me ha servido para aprender es siempre positivo aunque, en un principio parezca contrariar los propios planes. El hecho de no haber tenido una vida fácil ha formado mi persona ya que he tenido que luchar y adaptarme constantemente a las puertas que se iban abriendo aunque no fueran las deseadas de momento. Todo esto por una parte me ha fortalecido y por otra ha moldeado mi carácter, ya que he aprendido a transformar en templanza el ímpetu juvenil. No me he parado a lamentarme en los momentos difíciles, no he tenido tiempo, ni he querido escuchar las voces que me decían que abandonara; he seguido luchando, buscando un camino que, a veces, se entrecortaba. Con el tiempo mi vida se ha enriquecido, ya que siempre he tratado de mejorar, no sólo en lo profesional, sino también en otros muchos aspectos, lo que ha supuesto una constante inversión, y sólo por eso merece la pena haber recorrido el camino.

El porqué de la dedicación de una persona a una determinada profesión está determinada por varios factores tanto familiares como ambientales. En las muchas conversaciones que tengo con mis padres, (sobre todo en las sobremesas), he ido descubriendo los antecedentes musicales existentes en las dos familias. No son antecedentes profesionales, pero sí creo que esas aficiones han podido

predisponer de algún modo mi dedicación, ya que, según algunos investigadores, hay ciertas experiencias en la vida que se transmiten genéticamente, y eso crea en los individuos una necesidad de desarrollo de dichas capacidades; además, las personas nos conducimos en base a nuestras necesidades interiores, pero para que ese camino sea acertado hay que conocer bien nuestro propio interior y descifrarlo. Además, es importante exponer aquí, que mis primeros 16 años de vida transcurrieron en un pueblo (Santa M^a de Nieva) que se encuentra situado en una encrucijada de caminos que conducen a numerosos pueblos y varias ciudades, lo cual me ha permitido relacionarme continuamente con éstas, ya que estaban cerca (como es el caso de Valladolid, Segovia y Salamanca). Partiendo de estos fundamentos, el análisis de la autobiografía lo organizo en torno a los siguientes componentes:

2.3.1.1-Personas influyentes:

Cuenta mi madre que un bisabuelo mío era un buen tamborilero (además de su profesión) en un pueblo de Segovia, y que una tía abuela cantaba muy bien. Mi abuelo materno (también además de su profesión) aprendió a tocar la bandurria y la guitarra con su hijo en una Academia de Madrid, y llegaron a formar parte de una rondalla con la que daban bastantes recitales. Yo recuerdo que mi abuelo tocaba flamenco en casa con la guitarra, (mucho era de oído), y le sonaba muy bien. Mi madre confiesa que le hubiera gustado estudiar piano o guitarra, pero las circunstancias familiares no lo hicieron posible, además, el concepto de la mujer en esa época no facilitaba su desarrollo personal. A mi padre también le gustaba mucho la Música porque le producía emociones desconocidas y le resultaba agradable y satisfactorio. Comenzó escuchando Música de Programa como El Mercado Persa..., y después fue escuchando otro tipo de obras, incluso Música Vocal. Aprendió él sólo (con los conocimientos que tenía de Música de Magisterio) a tocar el piano en los colegios de Dominicos donde trabajó, con el Método "Le Carpentier" Llegó a tocar varias piezas facilitadas, y también dirigió coros en los colegios.

Cuentan mis padres que recién nacida me movía mucho, chillaba y me reía al escuchar la Música del anuncio «Esse lava blanco». Los primeros recuerdos musicales que tengo son que desde muy niña he oído flamenco en casa, recuerdo los discos puestos durante horas; eso creaba un ambiente especial que hacía volar mi imaginación y cuando oía la Guitarra veía la casa como si fuera un palacio oriental lleno de filigranas; otras veces, al oír al cantaor o cantaora sentía el lamento de personas que se expresaban así. Me gustaba mucho, pero al mismo tiempo era algo que me superaba, me producía imágenes mentales sin llegar a comprenderlo; era como una montaña que no podía escalar, (Quizá ese recuerdo inconsciente de la imaginación viviente es lo que me hace trabajar del mismo modo con los alumnos). Tengo que añadir que, desde muy niña, mis padres me hacían recitar poesías de memoria cuando venía gente a visitarnos; por eso, mi vinculación con la poesía ha sido fuerte desde muy pronto; además, mi padre formó parte, en su juventud, de

un grupo de poetas de Valladolid y daba recitales; ahora, mi hermano también es poeta. También recuerdo a mi padre en su despacho oyendo Música Clásica mientras trabajaba, que incluso amplió al resto de la casa mediante un sistema rústico de altavoces que fabricó él mismo, lo cual condicionó también mi desarrollo sensitivo, ya que yo seguía trabajando la imaginación inconscientemente y todo parecía brotar de forma natural con mucha fuerza. Me impresionó especialmente la película "Fantasía" de W. Disney que era la mezcla perfecta de Música y Animación en esa época.

Otros recuerdos musicales que tengo son los juegos del recreo del colegio basados todos en canciones con expresión corporal que nos enseñaba la profesora; de esas canciones aún recuerdo casi todas. En el parvulario realicé el trabajo más creativo de toda la enseñanza primaria. La Parvulista era medio profe y medio madre, (cuando nevaba nos hacía gorros con las bufandas para que no nos congeláramos).

2.3.1.2-Las opuestas experiencias educativas:

A medida que fui superando niveles, la enseñanza se hacía más a la antigua; así, esta especie de producción de conocimientos para superar un examen puede llegar a ser un sufrimiento, y aunque sacaba buenas notas, me daba cuenta de que si el planteamiento hubiera sido más creativo podría haber rendido más. Me convertí en una persona que coleccionaba conocimientos sin ninguna otra opción; mi creatividad quedó prisionera y no podía salir al exterior. Nunca se puede calcular el daño que hace a una persona esa forma tan estricta de imponer en estudio en su etapa de formación; eso creó en mí una lucha interior que me ha durado años y me ha costado superar. Parece que la persona se divide en dos mitades: la que quiere ser, y la que el sistema le impone sin otra alternativa. Cuando el estudio se hace atractivo apetece realizarlo, y del otro modo se toma simplemente como una obligación. La falta de creatividad produce frustración (la Institución, en ese sentido, pedía la renuncia a mi propia esencia). Yo era una persona, y a veces, se me exigían cosas que sobrepasaban lo humanamente realizable. Ahora me doy cuenta de lo poco que se consideraban en esa época los sentimientos de un niño, ya que cuando se pretendía expresar algo, el sistema social no lo permitía, y la consecuencia era un bloqueo interno. Pero, durante esa época participé en grupos de teatro infantil, y gané, junto a mis compañeros tres premios nacionales; por otra parte, en el colegio siempre formé parte de los coros que se organizaban, dirigía los coros de la Iglesia todo el año y también cantaba en grupo y de forma individual.

Liberando la creatividad:

Cuando tenía 10 años, un día llegó mi padre a casa con la noticia de que había llegado al pueblo una monja que quería dar clases de Música y me preguntó que si quería ir; sin pensarlo dos veces le dije que sí, me apetecía conocer una materia nueva y buscar otro entorno diferente del habitual, aparte de que me gustaba oír Música. Aún recuerdo la primera clase, éramos 6 niños, y aprendimos

la clave de sol, el pentagrama y algunas figuras; la profesora siempre me decía que en sus clases yo abría los ojos más de lo normal, confieso que lo hacía de un modo inconsciente; cuando ella tocaba el piano y entonaba las lecciones a mí me parecía magia. El primer año hice iniciación de piano y el primero de solfeo, me examiné libre en Valladolid; sacaba muy buenas notas, pero aún no llegaba a comprender lo que estaba ocurriendo. Recuerdo que componía el acompañamiento de muchas canciones y cánticos de la Iglesia (que aún los utilizan los organistas). Cuando iba a examinarme al Conservatorio me escondía detrás de las puertas a escuchar los exámenes de los cursos superiores y de Música de Cámara, hasta que la Conserje me veía y me encerraba en la sala de espera que teníamos los alumnos que nos íbamos a examinar. En esa época las relaciones humanas eran muy estrictas y a los nervios del examen había que sumar la frustración producida por la encerrona. Nos examinaba un Tribunal en el que escaseaba la gente joven, y sólo el hecho de contemplar esas caras inexpresivas y desconocidas, producían unas inmensas ganas de huir de la situación.

Desde muy pronto empezamos a tocar en público, nuestra profesora organizaba conciertos de alumnos cada final de trimestre y también colaborábamos en la Semana Cultural que organizaba el Ayuntamiento en verano. Todo esto fue el comienzo de una vida muy bonita, pero también muy sacrificada, ya que, mientras mis amigos jugaban después de comer o por las tardes tras las clases del Colegio, yo me dedicaba a estudiar o a asistir a las clases de Música. Mi padre pronto nos hizo socios de la Sociedad Filarmónica e íbamos a los conciertos y a los Festivales de Verano; en todas esas salidas tuve la oportunidad de escuchar a grandes intérpretes; recuerdo especialmente la Orquesta filarmónica de Londres por la alegría con la que tocaban, además implicaban al público a llevar el ritmo con ellos; también a la Arpista M^a Rosa Calvo Manzano que siempre ha dejado en mí el recuerdo de una gran formación y sensibilidad, (aún leo sus artículos y sus libros); a Joaquín Soriano, etc...; además, yo estaba muy contenta de ver que mi círculo social se ampliaba. Sin embargo, en ocasiones algunos artistas no se pueden aislar de su connotación política, como ocurría con el Ballet Ruso que hacía representaciones en los Festivales de verano; el público veía la bandera comunista por delante del Ballet, asistía muy poca gente y el silencio era sepulcral.

Cuando hice COU, elegí un Instituto recién creado de ideología liberal y laico; se llamaba Giner de los Ríos. Era el único centro de estas características que existía en una ciudad muy marcada por el franquismo. Creo que nunca valoraré suficiente la importancia que ha tenido en mi vida el hecho de tomar esa decisión, ya que, por primera vez se estudiaba analizando y opinando, y tengo que decir que allí fue donde de verdad se estructuró mi mente, porque se aprendía pensando, y nadie discriminaba al que pensaba diferente a los demás. Confieso que, al principio me costó adaptarme al cambio, pero cada vez me sentía más persona y más segura de mis ideas. Además todo esto coincidió con el comienzo de una nueva era marcada por la democracia, las nuevas corrientes iban dejando atrás el

Estado como máquina, aunque en un principio se palpaba una inestabilidad ambiental caracterizada por una casi constante crisis que poco a poco se superó; y esta nueva generación no desperdiciaba ni una sola ventana abierta, ni dejaba que el estilo social imperante dirigiera sus vidas; ellos decidían sobre su propia vida, y ahí me incluí yo. Ese año comencé a estudiar piano con una profesora que vivía en el centro de la ciudad, ella impartía en su casa todas las especialidades de la carrera, sus explicaciones se reducían a darnos manotazos cuando algo no salía bien; las materias teórico-prácticas de Música me fui a prepararlas con el Director de la Banda de la Academia de Artillería. También ese año, me hospedé en un colegio mayor; allí había un piano en el que podía estudiar, pero, estaba en el comedor, con lo cual sólo podía estudiar de noche, con tan mala suerte que la cocinera dormía en el piso de abajo y cada vez que me oía se desencadenaba una batalla. A principio de curso unas amigas de mi padre me informaron de que estaban formando una Coral y querían que yo me incorporase a ella. Allí estuve tres años como Jefe de Cuerda de Contraltos. Hice varios viajes con ellos, entre ellos a Cádiz y Sevilla, ciudades donde he vivido posteriormente.

2.3.1.3-La opción profesional:

Cuando terminé Cou y Selectividad, quise dedicarme a la Música, pero mi padre se asustó porque en esa época no había salidas profesionales, así que hice también Derecho. Al año siguiente, me hospedé en una Residencia de monjas, pero no había piano. Mi padre consiguió que me dejaran estudiar una hora y media en las Jesuitinas, a través de la Madre Ana que era profesora de Música; la recuerdo especialmente por su gran bondad, parecía una viejecita sacada de un cuento; pero a los tres meses, necesitaron el Aula y mi padre volvió a buscarme dos horas diarias en el Salón de actos de la escuela de Magisterio; la profesora de Música de la Escuela iba a verme en sus ratos libres y se ponía a tocar conmigo con unas uñas rojas muy largas, (eran obras para piano con acompañamiento de uñas), yo no daba crédito a lo que veía.

2.3.1.4-La integración en un ambiente cultural:

En esa época gané el Primer Concurso para Jóvenes Intérpretes organizado por el Ayuntamiento de Segovia. Y, ese verano me enteré de que un Catedrático llamado Guillermo González iba a impartir un curso intensivo de 15 días en Segovia, en el cual me inscribí. Cuando llegué allí por primera vez, todo el mundo tocaba el piano de una forma inalcanzable para mí, me parecía imposible ponerme a la altura. Sin embargo, el profesor me oyó y habló conmigo, me dijo que las deficiencias que me observaba no eran culpa mía, sino que se debían a una enseñanza incompleta, insistiendo en que hiciera el curso como oyente. Esa fue mi iniciación profesional en la Música; comencé a trabajar intensamente y fui poco a poco ganando nivel. Las clases de piano se completaban con clases de solfeo para intérpretes

impartidas por Encarnación López de Arenosa y de análisis musical, impartidas por Ángel Oliver. Era la primera vez que oficilizaba temporalmente mis estudios, pero, existía una especie de clasismo entre los alumnos habituales del Profesor y los que éramos solamente de los cursos, lo cual producía un cierto ambiente de marginación en la convivencia diaria. Sin embargo, ese aprendizaje ha germinado poco a poco en mí, y después de muchos años me he dado cuenta del alcance que ha tenido en mi vida profesional. Ese mismo año continué estudiando con un alumno de Grado Superior de G. que venía dos veces por semana.

El pasado mes de diciembre de 1998 hice aquí, en Sevilla, un curso sobre Música española con Guillermo Durante las clases me han venido a la memoria los años de los cursos de verano en Segovia, y he sentido nostalgia de aquellos días en que la profesión para mí aún era un reto y en los que Guillermo me inculcó su férreo sentido de la disciplina en el instrumento. Ha sido como un eco de aquellos comienzos profesionales, de lo que fui y de lo que soy; y así, me he dado cuenta de que, aunque no por el camino más recto, sino, formando una especie de círculo, mi formación ha sido muy completa, aunque he tenido que ser muy reflexiva, por la razón de que no ha sido ni fácil ni uniforme; sin embargo, ahora puedo contemplar el camino desde lo alto y visualizar cada momento como parte de un paisaje que contiene muchos elementos divergentes pero que al final convergen dentro de mí; ya que, esos elementos me han permitido desarrollar mi propio método y criterio. Guillermo siempre de una forma u otra, se cruza en mi camino profesional, y ese recuerdo de mis primeros años ha creado una especie de vínculo afectivo entre nosotros que siempre recordamos cuando nos vemos; y tengo que decir que mi actual estatus ha hecho emerger en su interior un profundo respeto y admiración como él mismo me ha confesado recientemente.

2.3.1.5-Hitos en la carrera profesional:

Recuerdo intensamente esas noches de verano en Segovia, todo iluminado y música en cualquier plaza, como la interpretación de los Fuegos Artificiales de Haendel en la plaza de S. Martín por la Orquesta Joven de Londres, acompañada de una exhibición de fuegos de verdad.

Más tarde los cursos se fueron ampliando y venían orquestas extranjeras, grandes Maestros, pintores, etc...La Residencia de Quintanar estaba llena de todo tipo de artistas y había una alegría desbordante. Ahora, cuando miro atrás me parece que tuve mucha suerte de vivir todo aquello, aunque, en aquel momento, mi futuro era aún incierto. Pero todo aquel montaje cultural se debió a Joaquín Pérez Villanueva que para mí fue un maestro de la vida; él fue quién decidió mi incorporación a la plantilla de profesores del Conservatorio y a la Secretaría Adjunta del Patronato. Me probaron durante un verano ayudando a organizar el curso académico, y, además tenía a mi favor que conocían mi trabajo en los cursos de verano. Él

dirigía en la sombra como una mano maestra que encauzaba toda la actividad del Centro. Por otra parte, ese año trabajé duro el instrumento y el Centro. Fui Secretaria del mismo y tuve que hacer la transición de Centro privado a público.

Hay otros personajes que conocí allí: a Joaquín Vidaechea, que hoy ocupa la Cátedra de Pau Casals en puerto Rico, a los Violinistas Warthan Manurian, Brunilda Gianneo y Jesús Corvino, la soprano María Aragón, al pianista José Francisco Alonso del que aprendí la ciencia de la interpretación de Beethoven; fue una gran persona y un gran amigo, siempre animándome a continuar, además compartíamos un gran afecto hasta que murió. También tengo un especial recuerdo de Ángel Oliver Durante los cursos era muy frecuente que los profesores se pusieran a estudiar entrada la noche o por la mañana temprano; los alumnos acostumbábamos a sentarnos en el suelo, en la puerta del aula, para escuchar; aprendimos mucho porque cada profesor tenía un sistema diferente, recuerdo que Guillermo era muy metódico y estudiaba todas las obras por orden. José Francisco estudiaba los pasajes difíciles de cada obra de forma continua y unía unos con otros mediante modulación armónica. Además, ese año empecé a estudiar con un profesor francés que vino a Segovia (Emanuel Ferrer); de él aprendí la mecánica de una forma ordenada y sintética, fue el que me organizó un sistema de trabajo y solventó muchas de mis lagunas desde el punto de vista técnico.

Desde mi situación de hoy, puedo decir que me siento satisfecha de haberme introducido en esa movida musical que se iniciaba en Segovia, aunque, en aquel momento, el espíritu de lucha eclipsaba mi capacidad de análisis; me limitaba a entrar por las puertas que se me abrían sin plantearme más. Ahora, desde la perspectiva del tiempo, veo que fue lo acertado. En principio lo hacía como respuesta a una necesidad interior, después, empecé a analizar más y a crear, aunque sin desvincularme de todo ese entramado donde me había metido. Fue una batalla muy dura en la que la guerra de las influencias me superaba; es muy difícil un comienzo fuera de la Institución, porque ésta protege y ayuda, y, en cierta medida, margina al que está fuera. Confieso que fue muy duro para mí vivir todo esto en aquel momento en que tenía tan poca experiencia y necesitaba tanto apoyo, ya que se trataba de una guerra psicológica que había que librar aparte de la académica, pero que estaban unidas indisolublemente.

2.3.1.6-El itinerario profesional:

Ese verano me marché un mes a Gerona (1986) a un curso Internacional de Música; hice uno de Interpretación Pianística y otro de técnicas de relajación (Aberastury). Allí conocí a grandes músicos y a grandes alumnos. Me dejó impresionada la organización del curso, ya que cuando en el resto de España la Música era casi una molestia, allí las grandes empresas y organismos oficiales habían aportado dinero y se habían implicado en la organización del mismo. Nunca había visto nada igual. Por la noche íbamos a un café muy bonito que estaba en el barrio judío; se llamaba Isac el Ciego; los profesores del curso interpretaban música para nosotros, y los

fines de semana nos dedicábamos a conocer la Costa Brava, comarcas del interior y el Museo Dalí, del que salí muy impresionada porque se trataba de una *ingeniosa extravagancia*. Pero, después del verano, las noticias no fueron tan buenas, mi plaza de piano de Segovia se cubrió y yo tuve que desplazarme a hacer pruebas por la región (octubre 1986). Por aquel entonces, S.XX. (Inspector General de Conservatorios), dirigía personalmente el acceso de los Interinos y viajaba con nosotros; me dijo claramente que no me presentara a las pruebas en Castilla porque tenía muchos compromisos y pensaba mandarme a Melilla o a Puertollano. Yo no le hice caso al pie de la letra, me presenté en Soria y no tuve suerte, pero sí en Palencia; la siguiente parada en la ruta de las oposiciones para interinos. Mi madre siempre viajaba conmigo y me animaba en todo momento; siempre hemos tenido un vínculo muy especial.

En Palencia estuve dos años que fueron bastante duros, aunque los alumnos y sus familias me tenían bastante afecto; recuerdo a la madre de Beatriz que me hacía bizcochos. Como el Conservatorio aún no existía, tuvimos que negociar (la Directora y yo) su ubicación con distintos colegios, pero ningún colectivo quería compartir el Centro, hasta que dimos con un director que nos ayudó mucho (D. Celso Escanciano). Después tuvimos que comprar los muebles, el material, etc..., todo lo que un centro puede necesitar para funcionar. Con toda esta actividad, aprendí a moverme por los Ministerios; y me resultaba curioso pensar cómo la Administración te coloca en un espacio para que te organices y después hay que ir luchando con ella para conseguir cubrir las necesidades de un Centro que ha creado ella misma. A pesar de todo, me alegro de haber colaborado en una mejora cultural e institucional de una ciudad, porque es algo que arraiga para siempre en su propia infraestructura, y como consecuencia, en su sistema social.

Iba dos veces a la semana a Madrid a trabajar con Guillermo González y con Santiago Mayor. A veces, cuando salía de casa a las 7 de la mañana para coger el autobús, era de noche y nevaba intensamente; recuerdo la sensación de no poder mover las manos; sin embargo, cuando llegaba a Madrid y entraba en el ambiente se me olvidaban las penalidades. Las clases con Guillermo las daba en el Conservatorio, y las de Santiago en una tienda de Música que tiene salón de actos y mucha actividad cultural.

Por lo demás, Palencia era una ciudad muy aburrida, sin ambiente cultural importante, pero allí conocí el trabajo que se hacía con el método Suzuki a través de Ana Ortega (profesora muy creativa con los niños, con la que tuve una gran amistad) que tenía una Academia Suzuki; conocí también a una profesora de ciegos y estuve dando clase a una ciega, con la que tuve que trabajar mucho la memoria y el tacto.

Otro verano (1987) viajé a Santander a hacer un curso Willens con Jacques Chapuis. Me impresionó la forma que tenían de trabajar con los niños, de un modo muy lúdico; aprendían de una forma natural, sin esfuerzo, porque el método se adaptaba a ellos, a sus actividades, a sus juegos. Recogí de allí mucha información que aún utilizo hoy día con excelentes resultados.

Durante estos años me daba cuenta de que estaba realizando un gran esfuerzo y seguía sin estabilidad en el trabajo; además, la preparación que estaba recibiendo no era apta para competir abiertamente, porque todos tenían la idea de que yo debía dedicarme a la enseñanza no profesional, y en función de esa idea me enseñaban, no queriendo saber nada de mis futuras oposiciones. Pero, en una ocasión, me llamó mucho la atención el colorido sonoro de los alumnos de Pilar Bilbao (Catedrática del Conservatorio Superior de Música de Sevilla), así que, en Septiembre (1988) vine a Sevilla a hacer las pruebas de acceso al Grado Superior y comencé a estudiar con ella. Al mes siguiente me despedí de Palencia e hice una prueba en el Conservatorio de Cádiz, donde estuve dos años.

Mi vida, en ese momento, dio un giro importante; todo era nuevo para mí, Castilla tan sobria y el Sur tan colorista, tan alegre; el hecho de vivir en un puerto de mar también fue una bonita y nueva experiencia. Puedo decir que Andalucía despertó en mí sensibilidades dormidas, lo cual se acentuó cuando me instalé en Sevilla. De la sencilla belleza de la bahía que canta Alberti pasé a contemplar la sofisticada arquitectura sevillana, los adornos de las calles y los festejos; ese arte que surge del pueblo en un cauce que no cesa. También reflexioné sobre el Generalife y el agua que corre por su entorno, la vista del Albaicín, la belleza de los parajes malagueños; y puedo añadir que estas reflexiones han sido fruto de la lectura reciente de la biografía de Alberti. Pero no se me olvidará la cara de mi madre cuando la dejé en el tren y éste arrancó; ella no podía soportar dejarme tan lejos sin apenas conocer a nadie. Sin embargo, el hecho de convertirme en interina fija con una prueba de ingreso en el cuerpo, me hizo adquirir una cierta estabilidad profesional.

La parte dura seguía apareciendo, como siempre, en mi vida; me levantaba a las 6 de la mañana para coger el tren y venir a Sevilla a las clases de Grado Superior. Pilar era muy exigente, pero fue la persona que definió mi estilo pianístico, ya que con ella adquirí una escuela muy colorista y natural. Además, me preparó la oposición y la Pedagogía, y tengo que decir que fue el tiempo de estudio mejor empleado en mi vida por la calidad de su trabajo; había muchas cosas que no explicaba pero que transmitía sin saber cómo. Desde que empecé a trabajar con ella yo me sentí más estabilizada a nivel profesional porque me daba cuenta de que estaba trazando un camino sólido.

Cuando vivía en Cádiz (cursos 1988/90) di un curso de Música a los maestros en la Facultad. Por otra parte, el ambiente del Conservatorio era muy hostil, nunca recuerdo un momento de paz entre los compañeros; había una lucha de muchos años entre dos bandos y una persona se encargaba de que aquello continuara. Pero, más tarde, salieron plazas en Sevilla y me vine a vivir aquí. Me sentí más en Andalucía, por la sensibilidad que se respiraba en el aire, los estanques llenos de peces de colores, los murmullos del flamenco en la calle, los esmerados adornos de todos los festejos, las palmeras...; aquí, mi mundo interior se llenó de colorido. Cuando llegué a esta ciudad, apenas conocía a media docena de compañeros, pero estaban inaugurándose todos los Conservatorios Elementales que

se abrieron en la época y yo asistí. En estos encuentros conocí a mucha gente del mundo de la Política y de la Música; me sirvió para introducirme en el entorno de mi trabajo. También me apunté a todos los cursos que organizaba el Conservatorio Superior, y tuve la oportunidad de trabajar con buenos maestros como Violeta Hemsy, Frédéric Guevers, Esperanza Abad, y de hacer buenos amigos que aún conservo. Otro verano estuve en Baireuth (1995) viendo Parsifal y Tristán e Isolda de R. Wagner. El recuerdo que tengo de Tristán es el de haber escuchado una obra maestra, dirigida por Baremboin e interpretada por grandes cantantes y por una orquesta muy seleccionada en la que la belleza del conjunto impresionaba. Otro verano estuve en Suiza (1996) haciendo un curso sobre Bach con Radulenscu; era sorprendente la capacidad de ese hombre, lo que se dice un superdotado. Hacía penetrar profundamente en la interpretación del músico, utilizando al máximo los recursos de esas partituras tan escuetas; además, su forma de explicar le rodeaba de misterio, produciendo unas vibraciones que no se pueden explicar con palabras. El curso estuvo muy bien organizado, había alumnos de todo el mundo, incluso Japón y Australia; y, como siempre estaban presentes los típicos detalles suizos como la cesta con frutas del bosque que nos esperaba a la salida de las clases para su degustación. Hice también un curso de electroacústica con Adolfo Núñez (1997), encargado de esta sección en el centro Reina Sofía de Madrid.

2.3.1.7-La necesidad de investigar sobre la enseñanza:

Mi periodo de formación más escolástico finalizó cuando hice la oposición y cuando terminé 10º de Piano. A partir de entonces, me he dedicado a elaborar una enseñanza muy personal en la que convergen muchos elementos de aprendizaje conseguidos a lo largo de mi trayectoria, unido a muchas experiencias propias. He conseguido una forma de estudiar y de enseñar muy particular, que está dando resultados muy buenos. Recuerdo como estos elementos creativos eran muy mal vistos al principio. Al respecto, me ha venido a la mente una *reflexión sobre «el sentir del Arte»*: en la realidad se produce una relación de espejo entre el interior del intérprete y lo que transmite al exterior; el cuerpo y la mente hacen de caja de resonancia de un sonido que se proyecta fuera, ya que, el sonido que produce el instrumento es un reflejo del producido en el mundo interior de la persona; por eso, es imagen de la propia personalidad, y por eso es tan importante la cultura, el conocimiento y la conciencia a la hora de interpretar. Pero también es difícil el control del cuerpo para que éste pueda expresar lo que siente el espíritu. Esa es la verdadera técnica, aparte del conocimiento de los recursos expresivos del instrumento.

Después, una vez descubiertas varias metodologías de trabajo con los alumnos y respondiendo a mi necesidad interior de sacar más partido al estudio de la literatura pianística, decidí embarcarme en un Doctorado sobre Métodos de Investigación, en un Programa llamado "Investigación-acción en intervención psicopedagógica" (1998) en el Departamento Didáctica y organización escolar y Métodos de

Investigación y Diagnóstico en Educación, con el fin de organizar el trabajo pedagógico e interpretativo de un modo científico, ya que, en otro caso no habría pasado del simple experimento; profundicé en todos los métodos de investigación, pero sobre todo en la Investigación Cualitativa, la Investigación-acción, el Estudio de Casos y la Autobiografía como métodos adecuados para transformar estructuras sociales, procesos que yo tuve que adaptar a los Centros de Enseñanzas Artísticas, ya que no existía práctica alguna sobre el tema, lo cual me permitió adquirir conocimientos sobre la enseñanza y el currículum. Comencé los cursos y al tiempo que negociaba con los profesores la posibilidad de adaptar las diversas materias al trabajo musical, lo cual aceptaron, me introduje en el mundo de los Congresos, asistiendo en Gran Canaria (1998) a uno sobre Formación del Profesorado, en Madrid a otro sobre Organización de Instituciones Educativas (1998), en Bilbao a otro sobre Educación Musical (1999), y en Bolonia a otro sobre Didáctica Musical (2000). En todos presenté comunicaciones que están publicados (La enseñanza del Piano y la profesionalidad; la innovación en la LOGSE); y además este medio que me permitió conocer a investigadores de la Universidad, algunos de gran prestigio de los que he aprendido mucho. Al tiempo publiqué artículos, unos basados en los trabajos del Doctorado (La improvisación al piano en el nivel inicial), y otros sobre otros temas, en la Revista Diferencias; en todos se dan a conocer diversos aspectos de mis métodos. Para contribuir a la mejora de las prácticas Educativas en el Conservatorio, dirigí un Proyecto Piloto (a tenor de una Convocatoria de la Junta de Andalucía/ Orden de 3 de diciembre de 1999) sobre "El tratamiento Educativo de la Sobredotación: la creatividad interpretativa", ya terminado, en colaboración con una profesora de Enseñanza primaria (Carmen León) una de Enseñanza Secundaria (Susana G. De la Lastra), otro profesor del Conservatorio (Andrés Manchado), y dos Asesoras de la Universidad (Araceli Estebaranz y Pilar Mingorance, a las que se unieron un grupo de alumnas colaboradoras de su Cátedra que nos han sido de gran ayuda debido a que se han encargado de aplicar los tests que a los alumnos sobre las diversas capacidades personales, mentales y musicales. En este trabajo que, en un principio parecía descabellado por la mezcla de especialidades que se incluían en el Equipo de Investigación, llegamos a conclusiones interesantes, debido a que, sin obstaculizar ni modificar el Método de trabajo de cada profesor, hemos sido capaces de unificar criterios, simbologías y otras codificaciones para concluir con un tratamiento aplicable a todos los niveles que consiste en tres procesos: de aprendizaje, de motivación y de creatividad; así, dependiendo del contenido que se aplique a cada uno de ellos tendremos una enseñanza más básica o más profesional, pero, en cualquier caso encaminada a desarrollar al máximo todas las cualidades e inteligencias del individuo, tomando como base el pensamiento divergente de De Bono y las Inteligencias Múltiples de Gardner. Y todo ello culmina en la elaboración de la Tesis, dirigida por Araceli Estebaranz, de la que he aprendido el rigor de la metodología e investigación en el aula, el valor académico de la experimentación organizada que permite aplicar sin trabas las propias ideas, el trabajo de investigación en grupo, ya

que es asesora, junto a Pilar Mingorance, de la que he aprendido mucho sobre la utilización de los tests y su análisis del Proyecto de Investigación (anteriormente explicado) que hemos realizado para la Junta de Andalucía. Tengo que decir que elegí a esta Directora porque conocía su gran capacidad, conocimientos y perfección en el trabajo, además de sus valores personales y su inteligencia. Ella respeta las ideas del trabajo particular y la creatividad encauzándolas de la mejor manera posible, además de procurar abrir nuevos caminos para continuar trabajando. También ha valorado y ha dado forma a mi trabajo, lo cual me ha motivado aún más.

Además, buscando información sobre los artistas del S.XX, me he introducido en el mundo de los museos, como el Museo Esteban Vicente de Segovia, donde ha tenido acceso a los archivos del mismo y he conseguido valiosos datos sobre el Expresionismo y el Pintor, algunos de ellos relatados por su Directora Ana Martínez de Aguilar, y su Subdirector José M^a Parreño; también en la Fundación Alberti (Casa Museo) de la que he conseguido documentación valiosa, mucha a través de su Asesor Cultural Gonzalo Santonja y de su viuda Asunción Mateo (quién me aportó detalles sobre la vida cotidiana y gustos personales del poeta, además de datos sobre su obra) que se ha interesado mucho por el trabajo que estaba realizando sobre el Poeta. Incluso, en esta Fundación, he asistido a un encuentro de jóvenes poetas en el que recitaron poesías diversas pertenecientes a las nuevas generaciones y estilos; el acto se celebró en el Colegio de los Jesuitas donde estudiaba Alberti de niño. El Museo de Arte Contemporáneo de Sevilla también me ha abierto sus puertas a través de Francisco Ramos que se encarga de organizar actividades relacionadas con la Nueva Música, empezando por los cursos monográficos, y las Audiciones comentadas (en las que nos documentamos sobre lo último en Música Culta Grabada y la adquisición de dichas grabaciones y partituras) que se enlazan con los Conciertos de Música Contemporánea del Teatro Central. Estos contactos me han permitido profundizar aún más en los procesos de creación de estos artistas, de los alumnos y de mí misma, porque el hecho de vivir dichos ambientes crea una necesidad interior de elaborar un arte de calidad.

También he impartido cursos de formación al profesorado en el CEU (Anexo 1.3), empleando mi propio método adaptado a la idiosincrasia de sus estudios, y consiguiendo interaccionar sus conocimientos plásticos y musicales, cuya prueba son los dibujos abstractos que realizaron de las audiciones en las que analizábamos las diversas formas musicales; y he de decir que tengo más de sesenta dibujos diferentes sobre una misma obra. En la formación continua de profesores de Primaria he dado un curso sobre la Enseñanza Musical para los alumnos con necesidades especiales (Anexo 1.4), adaptando una vez más mi método para poder ser utilizado en estos casos, de tal modo que, dentro del trabajo de un proceso de improvisación, audición y creación musical, estos individuos sientan cómo sus deficiencias se solventan mediante una labor guiada con la imaginación. En estas experiencias, la parte positiva ha sido el resultado del método que ha sido empleado en situaciones y para necesidades diversas, y, en cualquier caso, ha funcionado; pero lo

complicado ha surgido de la convivencia con muchos de estos alumnos que, en unos casos no aceptaban una enseñanza diferente a la que estaban acostumbrados, y en otros no comprendían lo que supone un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que ellos mismos han de marcar las pautas sin que se les de un material fáctico, sino que se les da un material abstracto sobre cómo utilizar las propias capacidades y enseñar a los demás a utilizarlas dentro de un proceso de producción creativa. Tengo que añadir que, en conjunto, la experiencia para mi ha sido positiva y satisfactoria por las repercusiones que tiene el método para ayudar a desarrollar capacidades diversas en las personas.

Ahora mi vida (como una espiral) está transformándose poco a poco en círculos más grandes, estoy apoyada en Instituciones y en personas para un fin común: la mejora de la calidad de la enseñanza y, como consecuencia, de la calidad del arte y de los artistas futuros. Por lo tanto, puedo aludir a la frase con la que Ayarra encabezó una entrevista en ABC, realizada por Pérez Guerra (2001): *Sevilla me ha envuelto en una atmósfera de arte.*

Repetidas veces se ha oído a Cortot (1934) hacer un llamamiento a esa emoción personal y sincera del verdadero artista frente a una gran obra, emoción que no puede suplirse con nada. *El «conócete a ti mismo» del filósofo griego debería seguir siendo una preocupación perpetua para los intérpretes de la Música, ya que la tradición estereotipada de una obra maestra cede el paso al impulso vivificante que le imprime la traducción de un sentimiento valientemente expresado». La Música debe vivir en nosotros, ella debe reflejarnos. No es sino el espejo en el que inscribimos nuestra imagen. Nuestro arte tiene eso de maravilloso, que nos permite recrear una belleza, si no muerta, por lo menos adormecida entre las líneas de los pentagramas. No son lecciones de piano lo que tengo el designio de darles, sino lecciones de amor al Arte. Si por ventura logramos olvidar el instrumento para pensar sólo en la idea que él debe traducir, nos igualaremos a los más grandes, porque llegaremos a ser convincentes. En toda obra es necesario que la Música sea el primer vehículo del pensamiento. Si después encontramos un documento que confirme nuestro sentimiento, podremos apoyarnos en él. Pero aún, si existiera en un punto de una obra dada, un documento histórico que estableciese indiscutiblemente su carácter emocional, y del cual difiera su sentimiento de intérprete convencido, no temo afirmar que, en ese caso, se debería tener en cuenta únicamente el sentimiento personal.*

El buen Maestro e Intérprete sabe sacar la sensibilidad de su escondite reflexionando sobre la belleza y la imagen estética de la Obra, porque lo realmente bello de una obra musical no está escrito en la partitura, ya que sólo lo puede producir el espíritu; al respecto decía Clara Wieck (1985): *¿por qué pasar deprisa sobre las cosas bellas?*

2.3.1.8-¿Qué aprendo de mi biografía?:

Analizando la narración sobre las categorías más importantes que organizan mi historia musical, podemos considerar lo siguiente:

Las claves que van definiendo la profesión:

1)-La Música ha sido desde que nací un alimento de placer, de viajar interiormente; ha puesto en funcionamiento mi imaginación y mi fantasía antes de ser capaz de comprenderla; ha despertado mi vida interior y me ha impulsado hacia un aprendizaje vivencial que yo siempre he perseguido. Esa etapa de mi vida en la que he captado vivencias internas antes de comprender el significado de este lenguaje musical constituye una prueba didáctica que me llevará a la consecuencia de innovar un método de enseñanza para mis alumnos infantiles y/ o con un bajo grado de madurez, ya que ha supuesto para mí una relación causa-efecto, que más tarde me ha llevado a continuar el Método con alumnos mayores.

2)- La ayuda de mi familia ha sido fundamental, siempre apoyando lo que yo hacía, incluso al principio, sin saber lo que iba a resultar, ya que, la profesión en este país y en esa época era para una elite muy cerrada e inaccesible. Por eso, en numerosas ocasiones, toda la familia nos sentíamos impotentes ante la situación.

3)-La necesidad interior de adquirir conocimientos musicales me ha abierto un mundo nuevo a través del conocimiento de personas; la asistencia a cursos y espectáculos me ha provocado una emoción y creación tan fuertes que me ha enganchado a la vida. He buscado cursos de formación por toda España y en el Extranjero cuyo ambiente de trabajo organizado me ha disciplinado en el estudio del instrumento; en esos cursos han estado siempre presentes las vivencias de la asistencia a espectáculos en los que he apreciado profundamente lo que es la "expresión del espíritu"; el hecho de conocer a personajes relevantes de la Música ha despertado en mí un espíritu perfeccionista y de disciplina porque me ha impresionado su capacidad artística y de trabajo intenso. El trato con los compañeros de los cursos me ha conducido a la solidaridad y la crítica constructiva para alcanzar el camino de la perfección en la interpretación. Como consecuencia didáctica, tengo que decir que inculco esto a mis alumnos.

4)-Aparición de personajes claves con los que he conectado a través de mi vida que me llevan a un nuevo campo de estructuración de mi formación:

-La primera profesora con la que inicié mis estudios de música. Gracias a su aparición en el pueblo y su aportación soy ahora profesional de la música.

-Guillermo González que aparece en mi camino curiosamente en momentos claves. Gracias a él me introduje en el mundo profesional e inicié mi andadura como intérprete conociendo las posibilidades expresivas del piano. Siempre aparece, me aporta conocimientos y se va; después vuelve, se va de nuevo, y en esos periodos en que no está maduro yo sus aportaciones y las asimilo en mi forma de entender la música y la profesión. Tengo que decir aquí que hasta que vine a Andalucía he hecho lo posible por estar con él de

continuo y el destino ha decidido que vaya y venga; y en ese ir y venir, he ido elaborando una música muy mía porque eso me ha permitido beber en otras fuentes.

-Joaquín Alba y Joaquín Pérez Villanueva que supieron valorar mi trabajo y mi aptitud para la profesión cuando nadie creía en mí y me dieron la oportunidad de enseñar música en el Conservatorio de Segovia. De ellos aprendí también a relacionarme con las instituciones dentro del talante democrático de la tolerancia el respeto y la defensa de los propios derechos profesionales.

-José Francisco Alonso, gran intérprete especializado en Beethoven que también apareció en mi vida durante varias temporadas alternas y del que aprendí además de la interpretación de las sonatas de Beethoven la generosidad y la grandeza de una enseñanza digna, así como la comprensión, el trato sin diferencias y el afecto que debe tener un maestro hacia sus alumnos.

-Ángel Oliver, reconocido compositor contemporáneo, cuya grandeza humana le enaltecía. De él conocí más a fondo la Armonía, el Análisis y la Música contemporánea.

-Emanuel Ferrer de quién tengo el recuerdo de haberme estructurado todo el aprendizaje y la utilización de la mecánica pianística, encauzándome en el trabajo minucioso y profundo de la preparación física y de los detalles de una obra.

-Pilar Bilbao quién definió mi estilo interpretativo y me aportó el apoyo y la formación sólida que yo necesitaba para desempeñar mi profesión.

-Radulenscu, con quién hice un curso en Suiza sobre la interpretación de J. S. Bach. De él aprendí a utilizar los recursos de la música del gran Maestro.

-Antonio Flores del que asimilé la Ciencia de la Armonía y el Contrapunto con la sencillez y la precisión que él acostumbra a enseñar.

-Araceli Estebaranz, que me ha introducido en el trabajo científico de la investigación Música, dirigiéndome la presente Tesis Doctoral, a la que ha sido difícil dar forma en ese sentido.

-Pilar Mingorance que me ha asesorado en el trabajo de los alumnos sobredotados, y ha colaborado en el documento realizado para la identificación de los mismos.

-Ana Martínez de Aguilar, Directora del Museo Esteban Vicente, que me ha aportado datos y documentación sobre el pintor y sus experiencias pedagógicas, además de particularidades sobre su vida y personalidad.

-Asunción Mateo y Gonzalo Santonja, Directora y Asesor Cultural de la Fundación Alberti respectivamente, que me han abierto las puertas de la misma y me han consentido recoger información sobre el Poeta, además de aportarme ellos mismos otros detalles que yo solicitaba.

-Francisco Ramos, cuya aparición ha sido importante para el conocimiento de las últimas tendencias de la Música Contemporánea y su adquisición, así como para la asistencia a Festivales novedosos sobre el tema que él mismo organiza.

-Mis alumnos que generosamente han colaborado en todas las experiencias que les he propuestos y que han constituido una fuente

importante de mi aprendizaje, ya que, con ellos he reflexionado sobre las ilimitadas capacidades humanas y la manera de solucionar los problemas musicales en todos sus ámbitos, además de sobre el modo de desarrollar la personalidad y la mente desde dentro de uno mismo.

5)-La carrera de Derecho me aportó un gran aprendizaje para la vida. El hecho de conocer el funcionamiento de un Estado Moderno desde todas sus perspectivas deja una huella imborrable. Siempre recordaré a J. Campos, ese gran profesor de derecho Constitucional que con tanto rigor y objetividad nos introdujo en la materia; aquel profesor de D. Romano que nos hizo aprender hasta la letra pequeña de un libro de más de mil páginas y del que sacamos un gran conocimiento de esa cultura; aquellos profesores de D. Civil que con tanta objetividad nos hicieron asimilar y entender el golpe de estado y sus consecuencias; aquel profesor de D. Penal que nos martirizaba con el estudio de los delitos sexuales; aquel profesor de D. Procesal que hacía tan amena una materia que era todo lo contrario; aquel profesor de D. Internacional Público que nos dio una visión tan real de lo que era la Europa de los países de la Comunidad Económica Europea de entonces porque él formaba parte de uno de los grupos de trabajo; o aquel profesor de Filosofía del Derecho que nos hacía entresacar el espíritu de la ley más árida y buscarle antecedentes filosóficos e históricos. En resumen, yo creo que fue una gran aportación humana e institucional para mi persona.

6-Mi periodo formativo ha estado alternado por periodos de formación académica y extra-académica; hay un claro predominio del aprendizaje musical fuera de la institución del Conservatorio traducido en una intensa búsqueda de un tipo determinado de Música que es la Música colorista, creativa que sobrepasa el texto; después, mis pasos por la institución digamos que me ordenan esos conocimientos adquiridos de una forma tan dispersa; se trata, en resumen, de buscar lo que yo entiendo por *Arte en general*: "la comunicación de los sentimientos experimentados". Además, el trabajo del Doctorado y la Tesis, han organizado mi trabajo en el aula, así como mi método e ideas, consiguiendo hacer de la enseñanza musical un motivo de investigación constante que haga evolucionar la misma al tiempo que procure la madurez del alumno; incluso, mi modo de ver y trabajar la interpretación ha cambiado, ya que he llegado a un punto en que consigo de la obra realmente lo que yo quiero y bebo de otras fuentes para traducir esa sensibilidad dormida, como de la pintura, la cual me ha inspirado enormemente, sobre todo un vez descubierta la estrecha relación entre el estructuralismo musical y el pictórico. La oportunidad que he tenido de trabajar con alumnos de Magisterio y con Profesores de Primaria me ha permitido reflexionar sobre el modo de generalizar mi Método para que puedan beneficiarse de sus efectos el mayor número posible de personas.

Pero mayor empeño era buscar un perfeccionamiento de la técnica sometido a la interpretación poética, porque ya dijo Cortot (1934) que, *la corrección exterior de la ejecución, la perfección mecánica no son nada si no sirven para traducir mejor el principio generador*

de la obra de arte....De esa comprensión cada vez más íntima del misterio profundo del arte, nacerá, tal vez, en algún momento sagrado de sus estudios, ese estremecimiento interior que hace presentir la proximidad de la verdad artística». Es importante saber que el arte también tiene su verdad y hay que buscarla, hay que encontrar su camino a pesar de todo.

7-Ese aprendizaje aportado por la vida desde mi infancia se ha plasmado en una estructura profesional:

En primer lugar, el ambiente favorable de mi casa y el apoyo de mi familia hacia lo que yo quería hacer; el primer contrato en el Conservatorio de Segovia que definió aún más mi vocación, no porque no la tuviera antes, sino porque vi que era posible dedicarme a lo que más me gustaba. La creación de centros, ligada a mi inicio profesional que me supuso un esfuerzo sobrehumano dada mi falta de experiencia, pero conseguí ponerme a la altura y establecer los principios y las bases de unas instituciones sólidas que hoy día siguen funcionando con facilidad, lo cual me llena de satisfacción, sobre todo porque en esas dos ciudades se ha enriquecido el ambiente musical. Tengo que añadir que mi vida profesional está estrechamente enlazada con el aprendizaje de la profesión ya que, después de la formación necesaria para ejercerla he continuado aprendiendo en un esfuerzo constante por superarme y conseguir el ambicioso proyecto de ser una buena profesional. También mi profesión está unida profundamente a mi estilo de vida porque me he ocupado de buscar un buen ambiente musical que me permita relacionarme con otros profesionales y asistir a espectáculos que me enriquecen; ahora, también dispongo de relaciones universitarias que también me enriquecen y me aportan posibilidades profesionales de las que antes no disponía. Todo esto ocurrió al principio de un modo intuitivo, yo iba buscando lo que iba necesitando; pero a medida que han pasado los años he sabido sistematizarlo y hacer positivo lo negativo, de tal modo que la vivencia se ha convertido en mi formación y conformación como persona. Así, puedo decir, que mi árbol de vida, desde mi infancia, está estrechamente entroncado en la música.

En resumen, he simultaneado mi formación con un estilo de enseñanza vivencial (como fue mi primer contacto con la Música en casa) que me ha permitido penetrar en la esencia de la Música; con la creación de centros en los que he ostentado cargos de responsabilidad y donde la rigidez de la institución, a veces, me ha traído sufrimiento porque no podía crear lo que yo tenía en la mente; además he conseguido una enseñanza abierta a la creación artística y reflexiva con resultado creativo, que no suponga para el alumno una simple acumulación de conocimientos, sino una formación integral de la persona enfocada a esa profesión. Según Maslow (1982), el concepto de creatividad y el de persona sana, autorrealizada y plenamente humana están cada vez más cerca el uno del otro y quizá resulten ser lo mismo....La educación a través del Arte puede ser importante, no sólo para producir artistas y objetos de arte, sino más bien para obtener personas mejores...

El momento histórico actual no se asemeja a ningún otro. La vida transcurre con mucha más rapidez que antes...Necesitamos una

clase diferente de ser humano...que se sienta a gusto con el cambio y lo disfrute, que sea capaz de improvisar, capaz de afrontar con confianza, fuerza y valor una situación inesperada....La persona creativa está plenamente ahí, totalmente inmersa, fascinada y absorta en el presente, en la situación actual.

Maslow defiende que el aprendizaje extrínseco es mucho más poderoso que nuestros impulsos más profundos.....Uno de los métodos necesarios en la búsqueda de la identidad del yo, de la espontaneidad y naturalidad, consiste en cerrar los ojos, reducir el ruido, cortar los pensamientos, hacer de lado las ocupaciones y relajarse de forma receptiva...Esperar a ver qué pasa, qué nos viene a la mente. Es lo que Freud (Maslow, 1994) denominó libre asociación, que consiste en dejar de flotar la atención libremente en lugar de flotarla en una tarea, y si tenemos éxito en este empeño y aprendemos a lograrlo, podemos olvidar el mundo externo y sus ruidos y empezar a oír en nuestro interior esas voces impulsivas tenues y delicadas, las señales de nuestra naturalezaA un niño esto le sale de forma espontánea porque no tiene otra preocupación, por eso es el momento idóneo para desarrollar la imaginación.

El aprendizaje tiende a describirse como un proceso en el que se forman esquemas motores a partir de la información sensorial que se produce a partir de las respuestas de ensayo y error. Según Goleman (1998), es relevante el papel que desempeña la motivación positiva ligada al entusiasmo, perseverancia y confianza sobre el rendimiento. Las emociones establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas, y determinan los logros que podemos alcanzar en nuestra vida, a la vez que pueden convertirse en excelentes estímulos para el logro; así, la inteligencia emocional constituye una aptitud maestra, una facultad que influye profundamente sobre todas nuestras facultades.

Dice Cortot (1934), que el dominio de la música es el del despertar de las sensaciones. Debe permitir a cada uno que viva su sueño, bajo la influencia de una excitación momentánea, que puede diferir según la disposición de los oyentes y según su mentalidad profunda...Los fisiólogos han demostrado que las emociones producidas por la música son paralelas a las provocadas en el ser sensible por los dolores y los goces. La música obra físicamente sobre el organismo...produce en nosotros sacudidas físicas, emociones de calidad extraña, según nuestra mayor o menor preparación y nuestro mayor o menor caudal de ideas y sentimientos....El poder ideal de la música, aún en las obras más depuradas, es resucitar en ellas las emociones humanas, las sensaciones familiares que allí se encuentran, magnificadas por las galas de sentimiento artístico.

Yo creo que mi vida se ha fundamentado lo suficiente para que yo sea una persona internamente sana, ya que, todas esas vivencias han servido para valorar cada instante, para satisfacer mis necesidades, para tener deseos de vida. Alguna vez me ha fallado la autoestima sobre todo en los momentos duros en los que no podía alcanzar reconocimiento social o cuando alguna persona de la que yo dependía se ha comportado conmigo de un modo autoritario, intentando

limitar mi libertad y expresión. Pero tengo que añadir que mi capacidad de recuperación es fuerte, y cuando pasa el conflicto me encuentro aún más reforzada. Además, siempre he luchado por mi libertad, sin ella tengo sensación de ahogo, de no poder respirar, y el tiempo me ha demostrado que es fundamental para crear, desarrollar la confianza en uno mismo, así como la capacidad creativa e intelectual.

8-Acontecimientos históricos:

Me han marcado profundamente los acontecimientos políticos que he vivido; me han obligado a construir una persona adaptada a los nuevos tiempos porque en los nuevos tiempos había que vivir, pero esa transformación me ha agradado enormemente.

a)-Etapa Franquista. La recuerdo como una etapa de confort en las familias, de economía fluida, pero de poca libertad de expresión. Durante algunas reuniones familiares o de amigos se tenía miedo de contar un chiste que pusiera en evidencia el Régimen (recuerdo a la gente mayor mirar por la ventana o detrás de las cortinas para comprobar si alguien podía oírlos). Otra cosa que tengo grabada es la imagen de Franco asomado a un balcón medio muerto, sin capacidad para moverse siquiera. También se palpaba su influencia en los colegios; entrábamos a clase uniformados, en fila y cantando marchas afines al Régimen, (Nunca me sentí cómoda con este numerito). Además, las encargadas de la Sección Femenina visitaban asiduamente el colegio; a mí me parecían todas iguales, quizá porque tenían un estilo idéntico. Cada vez que iban a vernos, una profesora nos ensayaba la tabla de gimnasia que decía: »dónde vas Alfonso XII.....».Yo me sentía ridícula.

Recuerdo el olor de la leche que enviaban a los colegios para tomar en el recreo de forma obligatoria, me producía náuseas. También me acuerdo de la falta de civismo en la convivencia entre niños y niñas. El machismo era la tónica general; además en esa época resulta que no existía nadie de ideología de izquierda en todo el pueblo, ya que la sociedad marcaba la pauta al individuo; la vida era muy poco auténtica, y la gente siempre estaba pendiente de lo que pensarán los demás; la sociedad era muy dura con los que se desviaban del tipo general estipulado. Los curas dirigían la vida de las personas, y había unas normas estrictas para vestir dentro de la Iglesia; cualquier desvío de la conducta se consideraba pecado y los confesonarios tenían colas a diario. Sin embargo era muy agradable para los niños, y también lo fue para mí, la pomposidad con que se celebraban los sacramentos como la comunión porque era muy participativo; nos hacía sentirnos protagonistas por los días que duraba, y teníamos una gran conciencia de lo que hacíamos.

b)-La transición fue para mí una etapa enormemente vivencial porque supuso un cambio intrínseco hacia lo que yo quería ser. La sociedad buscaba derechos humanos, justicia e igualdad, y todo eso se palpaba en el ambiente. *«Esta revolución, la nuestra es genuina porque nació de la misma matriz que siempre engendra los grandes trastornos sociales: la matriz de las condiciones intolerables y de las situaciones insostenibles....La no violencia es un arma poderosa y justa. Es un arma sin comparación en la historia, que corta sin*

herir y ennoblece a quién la esgrime. Es la espada que sana...a pesar de todo se debe a los que dieron su vida por la democracia y al pueblo..Eramos y seguimos siendo la conciencia del país, el futuro y la esperanza....» (Bhutto, 1989).

9-Lugares más importantes para mi formación:

-Estudiante:-Santa M^a de Nieva, mi pueblo, donde estudié el Grado Elemental de Música y el Bachiller (antiguo B.U.P.).

-Segovia. Allí estudié el Grado Medio con profesores particulares y me examinaba libre en Valladolid. También hice C.O.U. y Derecho. Además trabajé durante dos años en el Conservatorio, contribuyendo a la organización de cursos de artistas del Patronato del Palacio de Quintanar (del que era Secretaria Adjunta), y a la transición del Conservatorio de centro privado a centro estatal.

-Valladolid, donde acudía a examinarme de todos los cursos de Música de Grado Elemental y Medio.

-Salamanca, Madrid, El Escorial, ciudades que visitaba cuando había eventos culturales de interés o para visitar sus Monumentos.

-Palencia: colaboré con la Directora en la puesta en marcha del Centro, y trabajé allí durante dos años.

-Cádiz: trabajé en el Conservatorio durante dos años. Fue el primer Centro que me encontré organizado; supuso un descanso en ese sentido.

-Sevilla: diez años de trabajo en el Conservatorio de Triana. Fue un Centro que me encontré organizado pero en el que de forma progresiva he ido teniendo responsabilidades. Ahora estoy destinada en el Conservatorio Profesional de Música Francisco Guerrero donde he diseñado un proceso de cambio y estoy trabajando en la mejora de la calidad de la enseñanza con el estudio del tratamiento para los sobredotados musicales y la organización y coordinación de la Música de Cámara. También en esta ciudad realicé estudios superiores de Piano, Contrapunto, Transposición y Lenguaje Musical; cursos diversos. Doctorado y Tesis.

-Madrid: Recibí clases de algunos Maestros que han sido importantes para mi trayectoria profesional.

-Santander: Curso Willens y Festivales.

-Gerona: Cursos Internacionales y festivales.

-Suiza: Curso sobre J.S. Bach.

-Etc..

10-Características personales:

-La curiosidad y apertura al aprendizaje. Cuando se ha presentado ante mí una nueva posibilidad nunca me he echado atrás, sino que he pensado: voy a conocerlo y a aprender; y con este pensamiento inicié los primeros cursos de formación musical a nivel profesional.

-El carácter, intuición y capacidad de decisión. Muchas veces he tenido que tomar decisiones difíciles, y mi carácter me ha mantenido ante la adversidad.

-La capacidad de arriesgarme enormemente en ocasiones en las que había que elegir.

-Búsqueda de relaciones con personas del mundo de la cultura y el arte. Este es un mundo que siempre me ha gustado mucho; y esas relaciones me han enriquecido y me han abierto puertas, sin jamás forzar nada.

-Búsqueda de una nueva pedagogía del piano. Me resultaba muy árido enseñar como me enseñaron a mí, así que fui buscando otra forma más creativa de hacerlo: una enseñanza para cada alumno y para cada personalidad.

-Vivencias de Festivales, cursos, etc..Absorción y sistematización de ellas. Yo absorbía todas esas vivencias y después las ordenaba, sacaba conclusiones y lo aplicaba, tanto en el aula como en mi propio estudio.

-Capacidad de trabajo. He trabajado y sigo trabajando durante muchos años y durante muchas horas al día.

Goleman (1999), habla de una serie de habilidades personales que son indispensables para el triunfo profesional, existiendo una serie de diferencias en las competencias laborales que dependen de la empatía, entre las que destacan las siguientes:

-*Comprender a los demás*: es decir, percibir los sentimientos y puntos de vista de los demás e interesarse activamente por sus preocupaciones. Las personas dotadas de esta competencia permanecen atentas a las señales emocionales y escuchan bien, son sensibles y comprenden los puntos de vista de los demás, ayudándoles sobre la base de esa comprensión de sus necesidades y sentimientos. Así, la empatía resulta fundamental para llevar a cabo cualquier trabajo que requiera una relación personal, con esa lectura exacta de los sentimientos del prójimo.

-*El desarrollo de los demás*: significa captarlo y ayudarles a fomentar sus habilidades. Se trata de reconocer y compensar la fortaleza, los logros y el desarrollo de los demás, tutelándolos y dedicando parte del tiempo a la formación y asignación de tareas que ponen a prueba y alientan al máximo las habilidades de éstos.

-*Orientación hacia el servicio*: anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades del alumno. Comprender y tratar de satisfacerlas significa alimentar sus conocimientos y sus carencias técnicas, interpretativas, etc., buscando el modo de aumentar su satisfacción personal; ayudando y asesorando en su trabajo; desarrollar todo su potencial personal y mental a través del trabajo del Pensamiento Divergente y las Inteligencias Múltiples.

-*Aprovechamiento de la diversidad*: significa cultivar la oportunidad que nos brindan las diferentes personas. Las personas dotadas de esta competencia respetan y se relacionan bien con individuos procedentes de diferentes sustratos, comprenden diferentes visiones del mundo y son sensibles a las diferencias existentes entre los grupos; consideran la diversidad como una oportunidad, creando un ambiente en el que puedan desarrollarse personas de sustratos muy diferentes, afrontando asimismo los prejuicios y la intolerancia.

-*Conciencia política*: supone tomar conciencia de las corrientes sociales y políticas subterráneas; advertir con facilidad las relaciones clave del poder, percibir las redes sociales más importantes, comprender las fuerzas que modelan el punto de vista y

las acciones de los alumnos y compañeros, interpretando adecuadamente la realidad interna y externa de la organización.

Torrance y Miers (1986) sostienen que el hombre es un ser explorador que no puede mantenerse inactivo; su inquieto espíritu, aún cuando no tenga problemas que resolver, parece incapaz de abstenerse de curiosear en las cosas y necesita dar vueltas a las ideas en su mente, experimentar nuevas combinaciones, buscar nuevas relaciones y esforzarse por obtener nuevas nociones. Todo ello es consecuencia del poder de las necesidades cognoscitivas del hombre, de su necesidad de saber y de descubrir; porque, el impulso estético del hombre es casi tan imperioso como el cognoscitivo....

Dichas motivaciones se hayan listas para ser activadas en todo joven o adulto razonablemente sano, de tal modo que la naturaleza proporciona la actividad y el profesor actúa sólo para dirigirla. En resumen, mi educación en este sentido cumplió todos esos requisitos; pero, el profesor innovador tiene unos rasgos característicos que, a continuación explicamos.

2.3.2-El profesor responsable del cambio:

¿Cómo descubre un profesor su propio estilo de enseñanza?:

Sadosky (1982) explica que la *preocupación de los docentes* del fin del milenio ha sido inculcar a los alumnos las ideas de su época para facilitarles la incorporación a la sociedad en la que viven; de este modo, resaltan que para juzgar a una sociedad hay que analizar el legado que cada generación deja a la siguiente, medido en el número de escuelas de todos los niveles en la calidad de sus educadores, investigadores, filósofos, artistas, trabajadores y profesionales capaces de utilizar y transmitir sus conocimientos para bien de la comunidad a la que pertenecen; porque lo que importa es la capacidad de esa sociedad para detectar, educar, estimular, utilizar y comprender todas las potencialidades intelectuales de sus miembros.

Cubo y Montanero (2002) presentan lo que denominan el *Practicum* cuyo objetivo fundamental es que el alumnado pueda adquirir y desarrolla habilidades y competencias relacionadas con la intervención psicopedagógica. Así, presentan una propuesta de estructura tridimensional basada en tres ejes de la actividad del alumno: el contexto de desarrollo de la actividad práctica (educativo- institucional, sociocomunitario y organizativo), las áreas temáticas (procesos de enseñanza- aprendizaje, orientación, prevención y desarrollo) y las modalidades metodológicas para su diseño y desarrollo (valoración de programas, investigación-acción experimental, cuasiexperimental y observacional).

Así, ha de tratar de buscar su seguridad viendo a los alumnos interesados, entregados del todo al aprendizaje y contentos con el Conservatorio, y esto debe suponer un hallazgo constante. Las técnicas tácticas, materiales y métodos, así como las relaciones de que se vale un profesor para producir unas circunstancias favorables al crecimiento y la conducta creativos, han de ser personales, y

este invento único del profesor surge como resultado del proceso creativo de la realización de objetivos importantes, y conforme se van consiguiendo o no dichos objetivos, se da una cuenta de las deficiencias, de los defectos de las técnicas y tácticas, y de las lagunas de los conocimientos. Por eso, es posible crear métodos de enseñanza y materiales educativos basados en muchos de estos principios ya probados, pero la tarea creativa del profesor consiste en hacer con ellos una nueva combinación que satisfaga las necesidades y aptitudes de la clase en armonía con las necesidades y aptitudes del profesor, porque, la creatividad—según Torrance (1986), aumenta cuando uno es capaz de retroceder ocasionalmente a la risa, infantilismo, dependencia y fantasía, por eso, es importante que los alumnos se encuentren cómodos física y psicológicamente.

Por tanto, el profesor creativo ha de orientarse hacia una psicología de la conducta actitudinal y constructiva, orientarse hacia las potencialidades y probabilidades. Así, la relación relativa exige una voluntad de embarcarse por rutas desconocidas, y el profesor debe estar dispuesto a permitir que una sola cosa lleve a otra, a romper el molde y a relacionarse con el niño de persona a persona, y esa relación creativa profesor-alumno supone una coexperiencia, que se traduce en la siguiente estrategia metódica propuesta por Tejada Fernández (1990):

-la actitud creativa del profesor depende de su formación-información sobre la creatividad;

-existe una relación positiva entre la actitud creativa del profesor y las actitudes de los alumnos hacia el trabajo, la escuela, los compañeros, el profesor y las relaciones sociales en clase;

-a mayor actitud creativa en el profesor, mayor actitud creativa en sus alumnos;

-a mayor multivariedad metódica en creatividad mayor rendimiento creativo en el alumno;

-a mayor multivariedad metódica en creatividad mayor rendimiento actitudinal del alumno.

Però la *tarea de aprender*, según Sadosky (1982) requiere una serie de factores como contar con docentes habituados al uso del método científico, preparar al joven en el deseo de aprender, haber desarrollado una teoría sobre el aprendizaje basada en conocimientos de la neurociencia, de la pedagogía y psicología experimental, la participación activa de todos los sectores involucrados en los procesos educativos. Por eso, la nueva tarea de los educadores es inculcar la idea del conocimiento científico bien encauzado junto al estudio de las ciencias sociales o humanas.

Por tanto, las estrategias metódicas creativas, conllevan procesos de enseñanza-aprendizaje vivencial, participativo con implicación del profesor.

Formar para innovar e innovar para formar (Marcelo, 1987):

Así, el profesor perceptualmente sensible es el que más sabe sobre sus alumnos, porque un observador es el que puede descubrir las relaciones más detalladas que constituyen una impresión total;

y, en el contexto de una clase, esto significaría que, para observar, un profesor no sólo ha de ver de forma que pueda reconocer las cosas, sino que debe penetrar en las relaciones visuales detalladas de todo aquello que ve, por tanto, no se debe limitar a oír, sino que ha de escuchar los sonidos de la clase e intentar entender sus características y relaciones. Cuando se trata de entender a un niño, nada mejor que escucharle, porque las reuniones informales entre el profesor y sus alumnos son las fuentes más reveladoras de información sobre el niño.

El educador puede formarse y puede ayudar a los demás a que se formen, constituye por sí solo un subsistema dentro de otros sistemas como la innovación o la educación, y su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, sentimientos, entorno familiar, formación recibida, aptitudes, resistencia al estrés, etc..., conforman un cuadro tan complejo como variable de una situación a otra. Así, la innovación terminará siendo una estrategia de formación continua, a la vez que dicha formación estará orientada a la innovación; por eso, la necesidad de formación permanente del profesor está justificada en la situación del cambio y transformación por la que pasan los sistemas educativos; se le asignan nuevos roles en la literatura pedagógica, haciendo depender de él, no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino el éxito o fracaso de las innovaciones, la mejora de la calidad de la enseñanza y la transformación social mediante el crecimiento cultural. Se le dice que sea investigador de los procesos que ocurren en el aula, que concrete el currículo y que valore todos los elementos del proceso; se le piden hechos concretos a cambio de teorías y modelos generales. Por tanto, formar para innovar e innovar para formar supone un encuentro de dos procesos que, en lugar de hacerlos correr en paralelo, los integramos en una espiral continua en la que se plantea la formación como proceso de cambio y crecimiento personal, porque toda innovación educativa persigue como finalidad última el crecimiento personal e institucional. Y la aplicación de la innovación reclama una nueva forma de afrontar la enseñanza, más reflexiva y analítica, más observadora de cuanto sucede durante el proceso.

Según la investigación del innovador, los innovadores son personas con autonomía, independencia, creatividad, apertura, emprendedores y comunicativos. Las persona que promueven innovaciones suelen ser:

-*De espíritu joven*, no aferradas a rutinas ni anquilosadas en valores tradicionales; están menos condicionadas por arraigos en la cultura establecida; poseen múltiples ideas y están abiertas al cambio.

-*Posición social relativamente estable*, ya que sólo cuando están cubiertas las necesidades básicas de seguridad se implican en nuevos cambios.

-*Abiertas al exterior*, a otras informaciones y hechos que tienen lugar fuera de su entorno social y profesional inmediato. Se relacionan con otros medios y personas ajenas a su rama, y es este cruce de informaciones interior-exterior el que da lugar a nuevos

planteamientos híbridos, más fuertes y consistentes una vez adaptados.

-Ejercen cierto liderazgo de opinión, influyendo fácilmente en las decisiones que pueden tomar los demás.

Por el contrario, *los resistentes* representan la posición contraria de los renovadores convirtiéndose en impulsores de la masa crítica, son personas que prefieren lo malo conocido a lo bueno por conocer y reaccionan a todo aquello que suponga alterar las normas establecidas. Son los guardianes del sistema, y su valor positivo es que así evitan que se realicen cambios poco reflexivos. Los indiferentes pueden serlo por desconocimiento o porque prefieren no complicarse ni implicarse mientras no vean cómo funcionará y que conclusiones van a sacar; son los precavidos y utilitaristas y plantean sus intervenciones en términos de resultados, seguridad, eficacia, etc...

El desarrollo de la innovación no es una curva creciente al modo de la del coeficiente de inteligencia, sino, una curva ondulada con diferentes altibajos que van del entusiasmo inicial a las dificultades en la adaptación, pasando por la seguridad en los nuevos conocimientos, la incompetencia, etc..

Diferentes enfoques del papel del profesor:

Según el estilo que marca cada profesor para desarrollar su actividad docente, aparece una denominación que le define:

1-Tecnológico: el profesor es un ejecutor del plan trazado por expertos; se trata de visión instrumentadora del profesor del que se espera que éste ponga en práctica la innovación sin apenas modificarla. Los profesores se convierten así en consumidores de productos innovadores o materiales didácticos cuya eficacia se ha contrastado experimentalmente por los científicos.

2-Cultura construida: el profesor es un actor creativo, un implementador que utiliza el proyecto como punto de partida. El peso de la innovación se traspasa así de la planificación a la ejecución, y lo decisivo no es lo que se prevé, sino lo que se hace, se trabaja mucho con la improvisación y la intuición para tomar decisiones según los contextos, partiendo de un plan inicial y unos propósitos, aparece un proceso de adaptación a ellos según las circunstancias.

3-Sociocrítico: se trata de formar al profesor en un sentido crítico y reflexivo sobre la realidad existente para conseguir su emancipación e independencia intelectual al tiempo que la transformación social. De este modo, la innovación se insertaría en la propia naturaleza formativa del profesor: se le forma para liberar, para cambiar su medio social y cultural, no para reproducirlos.

4-Integrador: busca el acercamiento de los enfoques anteriores, entendiendo la innovación como un proceso de gestión de cambios

específicos hasta su internalización o consolidación, con miras al crecimiento personal e institucional. Así, el profesor es agente, usuario y beneficiario del proceso de innovación.

5-*Psicopedagógico* (Cubo y Montanero, 2000). Según este enfoque, el profesor desempeña un papel fundamental en el contexto sociocomunitario, de tal modo que desarrolla actividades diversas, realiza evaluación de programas para instituciones públicas o privadas, diseña programas de orientación junto a interlocutores sociales, programas de promoción interna, colabora con otros profesionales para la eliminación de las barreras psicológicas que limitan el acceso al mercado laboral, desarrolla programas para la eliminación de las barreras actitudinales y comportamentales. Todo este conjunto de actividades, junto a la utilización de Métodos depurados, garantizan científicamente los procesos y los resultados, a lo que se añade la labor del psicopedagogo en lo referente a la satisfacción laboral y el desarrollo personal.

6-*Formador de formadores* (Lorenzo Delgado, 1994). La responsabilidad en cualquier ámbito exige un compromiso de carácter progresista con los contenidos y con los procesos, de tal modo que debe partir de los avances más iluminadores, avalados y justificados del momento, si se quiere avanzar en una línea de mejora. Así, la reflexión se configura como característica consustancial de la investigación-acción, ya que los participantes de una situación, mediante la colaboración, alcanzan entendimientos auténticos de la misma, pues se investiga reflexionando sobre la propia práctica (Erickson, 1989, citado por Lorenzo Delgado). La colaboración también es fundamental en este proceso, porque convierte al formador en coaprendiz y a los discenses en investigadores.

En cualquier caso, el proceso desencadenado por el profesor es el siguiente (Estebaranz, 2000):

- planificación y preparación,
- presentación del tema,
- gestión del mismo,
- gestión y control del clima de clase,
- evaluación del proceso del alumno,
- reflexión y autoevaluación.

El modo de impartir clase, debe basarse en el esquema:

- exploración,
- conversación,
- diagnóstico,
- tratamiento,
- obtención de conocimiento de los alumnos.

El estilo de enseñanza puede ser auditiva y analítica para analizar y comprender las obras además de escuchar lo que uno interpreta o lo que interpretan otros; o visual (visual-gestual) interrelacionando la pintura con la música y además estudiando los gestos de la interpretación adaptados a cada pasaje. Pero, lo mejor es la mezcla de ambos estilos según las necesidades del alumno o del

grupo, ya que el profesor también debe tener capacidad de adaptación para potenciar tanto las aptitudes de los alumnos como el complemento a sus carencias.

Por tanto, formar para innovar desde una perspectiva integradora significa no renunciar a ninguno de los procedimientos útiles que nos conduzcan al desarrollo de capacidades intelectuales, habilidades para la toma de decisiones y la acción y disposición al autoaprendizaje, ya que la formación supone conducir al profesor a la metacognición para que sea capaz de reflexionar sobre sus actuaciones y su práctica y reflexionar sobre sus propios conocimientos y actitudes. *Formar para innovar es enseñar a pensar; y esta reflexión nos conduce a una crítica interna.*

-La innovación como desarrollo profesional docente:

El Centro Educativo como organización posee una cultura propia que conforma un modo peculiar de plantear la educación, sobre todo si se piensa en la investigación continua. Así, se plantea el desarrollo profesional del docente como desarrollo de la personalidad y de la carrera profesional conjuntamente con las competencias específicas para la enseñanza, que son las que conforman al profesor adecuadamente para desempeñar su función; por eso, en una profesión propensa al estrés y al desgaste psicológico, el desarrollo personal, el equilibrio psíquico, de la autoestima, de los aspectos relacionales, etc., debieran ser objeto de consideración en *los programas de desarrollo profesional del docente.*

De este modo, considerando la enseñanza como profesión y a los profesores como profesionales, se trata de mejorar la formación inicial, añadiendo el aprendizaje del entramado institucional y sus relaciones, además de utilizar los proyectos de innovación como vehículo o estrategia para la formación permanente del profesorado.

Por tanto, el docente se configura como un verdadero profesional ya que desempeña una función social importante, para la que adquiere habilidades mediante una formación continua especializada, de tal modo que el periodo de formación comporta socialización en la cultura y valores profesionales, resolviendo los problemas que le plantean los alumnos. Murillo Estepa (2002) analizando la obra de Vaillant y Marcelo expresa que presentan a un formador profesional del aprendizaje, mediador en los procesos de formación, dentro de una sociedad emergente donde la información y el conocimiento juegan un papel relevante y en la que el aprendizaje constituye un factor fundamental.

Por ese motivo, la mejora de la calidad de la enseñanza, la insatisfacción ante la formación inicial recibida, las nuevas necesidades de las poblaciones escolares, demandas sociales, etc., van a reclamar *una formación que se denomina a lo «largo de la vida»*, lo cual equivale a una formación para el cambio.

Así, el nuevo profesor tiene una visión clara de mejora continua, busca el significado de su función, dedica tiempo, busca los apoyos necesarios, se entrena, localiza los recursos y es eficaz; se trata del profesor indagador, colaborativo, con habilidades técnicas y que realiza unas prácticas reflexivas de su profesión; y, como agente de innovación nos aporta un doble significado: formar para la innovación y el cambio e innovar como estrategia de formación; en ambos casos los objetivos educativos son los mismos: *el crecimiento personal e institucional*. Pero, cualquier innovación orientada a mejorar la educación ha de repercutir en el alumno; cualquier objetivo de innovación, incluidos los de incorporación de materiales, nuevas tecnologías, estrategias docentes, aspectos organizativos, etc., han de tener como punto de referencia a las personas o los grupos humanos. Si partimos de la sociedad como unidad de convivencia el objeto final está en la persona; sin embargo, si pensamos en el individuo formado será la sociedad quien se beneficie. Se trata de un proceso en espiral en el que el individuo y sociedad van creciendo de una generación a otra, lentamente, a través de las innovaciones científicas, tecnológicas, culturales, sociales, políticas y educativas.

Si el alumno es parte de la innovación como usuario, bueno será conocer su opinión, expectativas, creencias y la percepción que tiene de sus aprendizajes, por lo tanto, la información del alumno puede ser muy importante para evaluar los objetivos alcanzados y no alcanzados. Así, la conciencia es la característica que diferencia el comportamiento humano del animal, y es esa capacidad de reflexionar sobre sí mismo y sobre las cosas la que hace humano al hombre; el *bing bang*, es decir, el inicio del tiempo educativo y de la innovación se inicia con el desarrollo de la conciencia, y la historia de la innovación del cambio como progreso humano, corre en paralelo con el desarrollo de las capacidades humanas de reflexión sobre sí y sobre cuanto le rodea; se trata de la conciencia del problema el primer paso para buscar la solución, porque todo lo nuevo trae consigo un estado diferencial con lo anterior.

Además, el ser consciente se manifiesta en el pensamiento, el sentimiento y la acción; y **Saber, ser, saber hacer**, son los ejes que vertebran el campo de las intenciones y estrategias de la innovación educativa. Por eso, la reforma educativa consiste en abrir, desafiar y cambiar las formas institucionalizadas del lenguaje, la actividad y las relaciones sociales que constituyen la educación, así como en reestructurar las relaciones entre ellas; y la institucionalización se produce cuando el discurso, la práctica y la organización educativas se estabilizan y se hacen rutinarias.

Por eso, la investigación- acción no sólo tiene que ver con el hacer, sino que también incluye el aprendizaje a través de la acción; está relacionada con la realización de cambios, la observación de las consecuencias, su valoración crítica con la modificación de planes para conseguir la mejora a la luz de aquello que se ha aprendido mediante la observación; y la realización

dialéctica entre la acción individual y la acción cultural en el contexto del grupo colaborador se manifiesta en la expresión de desacuerdos y acuerdos, malos entendidos y comprensiones compartidas, enfrentamientos y acuerdos en torno a la coordinación de actividades, etc..., constituyéndose así las facetas concretas de los procesos de contestación e institucionalización.

En resumen, la investigación-acción colaboradora apunta a la participación en el proceso de investigación como proceso educativo compartido; por eso, en el trabajo de un grupo de investigación-acción que se guíe colaborativamente a sí mismo, el control y la reflexión deben convertirse en responsabilidades compartidas en el Centro Educativo.

3-LOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN Y SUS OBJETIVOS.

Nosotros nos planteamos cómo enfocar la Investigación para producir cambios en la estructura social del Conservatorio. Para ello, clarificamos nuestros diversos interrogantes y nos planteamos diferentes objetivos.

3.1-Los interrogantes de la investigación:

*La literatura sobre innovación
pone de manifiesto una historia ya
de insatisfacciones pedagógicas
en cuanto a la forma en que
se producen los cambios educativos y
los resultados que se obtienen.
Van den Berg y otros (1999)*

El análisis de nuestra práctica docente es complejo debido a la tradición que en gran parte está condicionada por el deseo de transmisión de conocimientos de un determinado Maestro, lo que le da un carácter subjetivo a lo que debiera ser objetivo; pero para alcanzar esta meta, también se debe valorar el actual papel del Maestro como posible sujeto que es capaz de transformar el Arte Interpretativo a través de los alumnos, haciendo que se desarrollen en ellos destrezas y conocimientos adecuados. Pero yo pretendo dar un paso más y convertir al Maestro en generador de procesos dentro de la persona del alumno (que junto con el Maestro debe ser elemento transfigurador del Arte), para lo cual es preciso elaborar un Método de enseñanza del piano adecuado y eficaz que se apoye en una base científica. Por eso, he deducido que la enseñanza musical de hoy día carece de algunos fundamentos doctos debido a que no hay tradición sobre ello; por tanto, nos planteamos al respecto, las siguientes cuestiones:

1-Considerando que, según las modernas teorías de creatividad basadas en el planteamiento de Guildford (1954), sobre pensamiento divergente que plantea varias soluciones para un mismo problema, Siroka (1979) sobre las secuencias del estado de actividad al proceso creativo con el fin de que cada una de ellas aporte lo necesario al proceso global de creación, Gardner (2001) sobre las inteligencias

múltiples y su desarrollo, y Bono (1988), que define la mente creadora como visualizadora, previsor y generadora de ideas; el ser creativo debe ser educado para el efecto, de tal modo que todas sus cualidades se encaminen para conseguir un efecto creador, formando a la persona íntegramente con el fin de elaborar, con el mayor nivel posible, una Obra de Arte. ¿Está encaminada nuestra enseñanza hacia la práctica de estas teorías del S.XX sobre creatividad, con el fin de potenciar la interpretación pianística como un arte eminentemente creativo, en el que se generen constantemente nuevas ideas y soluciones que fomenten además las cualidades musicales de cada individuo y sus diversas capacidades mentales?.

Me atrevo a decir que, hoy día, debido al aislamiento al que ha estado sometido la enseñanza musical respecto a otras enseñanzas, existen grandes lagunas sobre el tema, ya que no se forma la mente creadora científicamente, sino que se dan soluciones parciales a los diversos problemas, sin considerar que la respuesta de la mente creadora se produce gracias a una formación global de la misma, partiendo de las secuencias del estado de actividad al proceso creativo del que habla Siroka; después, este trabajo deriva en el pensamiento de Bono sobre la transfiguración de la mente en visualizadora, previsor y generadora de ideas, para culminar en el desafío del cultivo de las inteligencias múltiples de Gardner, cuyo trabajo, al conectarse en la corteza cerebral (según Portela, citado por Góñiz, 2001) posee un efecto multiplicador en cuanto a conocimiento y maduración de las ideas trabajadas.

2-Basándonos en la teoría de Mingorance (1989), en la que considera la metáfora como recurso estético de vital importancia en el lenguaje poético (unido al concepto de imagen), relacionada con la creatividad y la imaginación como parte de la interacción del pensamiento que es base del conocimiento; en Lakoff y Jonson (1986) que mantiene que los procesos de pensamiento son, en gran medida, metafóricos, y en Martí (1988) que encuentra elementos cognitivos en la metáfora; así, la llamada Imagen Estética de las obras musicales, que ayudan a concebir una imagen sobre las mismas para sublimar el lenguaje musical y llenarlo de contenido estético, ¿está adecuadamente tratada en nuestra enseñanza, de tal modo que es capaz de generar conceptos y procesos de pensamiento cuyo desenlace sea la construcción personal de la Obra de Arte?.

El tratamiento de la Metáfora en educación musical, posee una larga tradición en lo referente a su sentido poético e imaginativo, pero sin base científica, ya que se enseña a comparar las obras, o ciertos pasajes de las mismas con imágenes adecuadas para ello, pero sin profundizar en el trabajo de los elementos cognitivos de este recurso, ni utilizándola para crear procesos de pensamiento en las mentes que estamos formando.

3-Apoyándonos en las teorías de la Escuela Rusa de principios del S.XX (Verdi, 1913) que conciben el arte como elemento regenerador de la sociedad entera, personificando en Kandinsky (1913) que pretendía sacar de la Obra de Arte un mundo nuevo y en Schönberg que plantean la visión interior del Arte como crecimiento espiritual

personal, labor continuada en la Escuela de New York (desde 1933) durante todo el siglo, con Esteban Vicente y Stockhausen, así como en el Expresionismo literario español con Alberti (Generación literaria de 1927); ¿podemos afirmar que la enseñanza musical está aislada de estas corrientes artísticas, lo cual es perjudicial para unos profesionales y alumnos que no pueden alcanzar a comprender el Arte de su tiempo, y sin embargo se les pide que le produzcan?.

La tónica general de los conservatorios al respecto es el trabajo de ciertas tendencias estéticas del siglo xx más relacionadas con el neoclasicismo, aunque hay quien trabaja la Escuela Rusa de principios de siglo, pero, en cuanto al tema del serialismo y la aleatoriedad que definen el arte abstracto desde el punto de vista musical, se puede afirmar que no está adecuadamente trabajado a nivel interpretativo, e incluso son pocos los pianistas que lo cultivan (como Helffer). Así, a nivel didáctico, no se han establecido paralelismos con el arte de nuestro tiempo, es decir, con la abstracción, y seguimos empleando las mismas estrategias de aprendizaje que se utilizaban en la época romántica, aunque con la simplificación técnica que establece la Escuela Pianística Rusa de principios del S.XX. Por tanto, se puede afirmar que, a nivel docente, la Música se está trabajando como un Arte aislado (en el que llevamos un siglo de retraso), no como un Arte global, como es la pretensión de esta tesis.

4-Considerando que la base del trabajo del campo semántico la establecen Heimlich y Pitteman (1990), como la representación divergente de un concepto central; Aschbacher (1991) que defiende las destrezas de alto nivel de pensamiento; Vermut y otros (1999) que hablan de la simbiosis entre el proceso cognitivo, metacognitivo y afectivo para que los procesos de pensamiento sean activos, directos, constructivos y madurados internamente; apoyando así la teoría de Kandinsky y sus seguidores sobre el crecimiento interior del artista. ¿Estamos en el planteamiento didáctico adecuado para que la abstracción musical se elabore de una forma sistemática, como colofón del desarrollo máximo de las inteligencias múltiples y el pensamiento divergente?.

Podemos afirmar al respecto que nuestras estrategias no están en los cauces de desarrollo personal de forma integral para producir destreza de alto nivel de pensamiento, ya que no trabajamos analizando las distintas representaciones del concepto central de la obra a interpretar, es decir, las diversas aplicaciones de la inteligencia a nivel de representación; tampoco establecemos la simbiosis de los procesos cognitivos (comprender lo que entra por los sentidos), metacognitivos (la conciencia del conocimiento) y emocionales (el sentimiento), ya que, juntos completan el trabajo y el análisis de la interpretación de una obra musical, porque el alumno tiene que sentir las diferentes secuencias de una obra como si fuera una vivencia, comprender el concepto de la misma y tener conciencia de su propio conocimiento para saber, en cada momento, lo que hace.

5-Pensando en que Tejada Fernández (1990) habla de la correlación sobre la actitud creativa del profesor en cuanto a la del alumno, de tal manera que la primera ejerce un efecto multiplicador sobre la segunda; Marcelo (1987) que mantiene la necesidad de formar para innovar e innovar para formar para que el profesor afronte el continuo cambio por el que pasan los sistemas educativos, estableciendo un perfil del innovador como persona autónoma, independiente, creativa, abierta, emprendedora y comunicativa; y Estebaranz (2000) que define un estilo de formador que debe basarse en el trabajo del yo, la ética, equilibrio psíquico, autoestima, aspectos relacionales, etc...; Mingorance (2001) que defiende un centro educativo de calidad como aquel que potencia las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, en beneficio de la comunidad educativa. ¿Estamos analizando el perfil personal y profesional adecuado de profesores y directivos para ejercer sus respectivas funciones con eficacia, y les estamos formando en consecuencia?.

Al respecto hay que decir que, hoy día, a los profesores se les pide la formación del Conservatorio y un curso de Pedagogía General(CAP) donde se les capacita, en teoría, para ejercer la función docente o directiva, pero se deja a un lado la formación humana del enseñante o directivo, lo cual es la base fundamental de una buena educación. En la época en que vivimos se necesitan formadores que respondan a los perfiles antes aludidos, equilibrados y con ética, independientes, creativos, abiertos, emprendedores, comunicadores, etc.. No se puede aspirar a una enseñanza de calidad ni a un centro de calidad sin formar el perfil personal de Profesor de Música adecuadamente a las necesidades de los tiempos. Todos somos responsables de la educación de nuestros alumnos, y el profesor debe contar con los medios adecuados para estar a la altura de las circunstancias, pero también la Administración debe plantearse este nivel de exigencia de formación humanista, ya que la sociedad será un reflejo de lo que ocurra en las familias y en los centros educativos, es decir, en el interior de las personas. Así, Canario (2001) dice que la formación de individuos y no de equipos, parece ser la aconsejada para la evolución de las escuelas con el fin de que se conviertan en comunidades profesionales de aprendizaje, marcadas por una cultura de colaboración que se configura en cuatro dimensiones: el maestro como analista simbólico (solucionador de problemas en contextos marcados por la complejidad y la incertidumbre), el maestro es un artesano (moviliza los elementos pertinentes para enfrentar una situación única e inesperada-Strauss citado por Canario), el profesor es un profesional de la relación (relación cara a cara casi permanente con el alumno), y el profesor es un fabricante del sentido (la construcción de una visión del mundo).

Además, un centro podrá potenciar las capacidades a las que alude Mingorance sociales, afectivas, etc., si su personal docente y directivo las tiene debidamente desarrolladas para inculcársela a los alumnos. Por tanto, nos encontramos aquí con otro aspecto que, por no haber sido encauzado, nos aísla del contexto educativo general.

6-Basándonos en la teoría de Peces Barba (1995) sobre los valores jurídicos y democráticos de la nueva cultura europea que cristaliza en un profundo cambio donde el gran protagonista de la modernidad es la persona, portadora de sus derechos y libertades, cuyo ejercicio se establecen en las diversas legislaciones del Estado; y Estebaranz (2000) para la que el aprendizaje es una situación humana compleja que ocurre en un contexto personal, social y cultural de significado, por lo que depende, en gran medida, de la situación construida por los participantes a través de la comunicación. ¿Somos capaces de sumergir a nuestros centros educativos (de las llamadas enseñanzas especiales) en esta cultura general del Estado, como contextos de aprendizaje constructivista, en el respeto a los derechos humanos, a los valores jurídicos, democráticos y multiculturales, así cómo a las Instituciones del Estado?.

Podemos afirmar al respecto que en muchos centros de enseñanzas especiales no se tiene conciencia de que se pertenece a un amplio entramado estatal que nos obliga a sumergirnos en los principios generales de su normativa. Al respecto no se tiene conciencia de que la sociedad se construye a sí misma en un sistema democrático y que el Centro Educativo debe conducir la convivencia hacia esa democracia interna, sabiendo lo que significa un órgano colegiado, un cargo directivo, una asociación, con el fin de que cada uno de ellos cumpla objetivamente su misión, sin añadir más competencias de las que la normativa le adjudica, pero, tampoco restándoselas, como a veces ocurre sobre todo entre cargos directivos que no son capaces de respetar los derechos, responsabilidades y libertades de otros; al respecto, Estebaranz (2000) dice que el aprendizaje es un proceso lento en el que se van construyendo las normas de comportamiento colectivo a través de la negociación, y las individuales a través de la interiorización. Por eso, el establecimiento de los valores jurídicos y democráticos en las enseñanzas especiales es una asignatura pendiente, no tanto entre los alumnos como entre los profesores y los Órganos de Gobierno; pero no ocurre lo mismo con los valores culturales, ya que estamos acostumbrados a interpretar músicas de diversos lugares y épocas desde siempre, lo cual ha convertido en una tradición la convivencia entre las razas o pueblos a través de la Música como lenguaje universal que es. Sin embargo, tampoco se ha encajado aún la relación de nuestros centros educativos con las Instituciones del Estado de las que depende, debiendo encauzarse dicha comunicación a través del diálogo y el consenso, nunca por la fuerza como a veces se hace, sobre todo desde las instancias bajas hacia las altas, porque en las negociaciones no vale la razón de la fuerza, sino la fuerza de la razón, y este lema hay que tenerle siempre presente cuando nos proponemos conseguir algo de la Administración Educativa. Así, Canario (2001) dice que la producción de cambios en una organización social como la escuela implica cambiar la acción individual, pero también la manera de pensar esa acción y, sobre todo, la manera según las acciones individuales se articulan entre sí, en un cuadro de interdependencia de los actores; es decir, supone cambiar los procesos de interacción

social, lo que confiere a los procesos de cambio una dimensión colectiva, estableciendo una distinción entre las capacidades individuales y colectivas de cambio en el seno de la organización escolar; así, los profesores y las escuelas cambian de modo concomitante en una perspectiva de cambio interactivo entre los profesionales y los contextos.

Este problema debe solucionarse también con el trabajo de la formación integral del perfil del docente y del directivo, ya que en el fondo se traduce en una necesidad de formación inicial de los mismos, como se ha explicado antes. Al respecto, dice Fullán (citado por Mingorance, 2001) que hay cambios basados en el aprendizaje de las personas que participan en una institución educativa y pueden considerarse como procesos de mejora en busca de la mayor calidad de educación para todos.

En resumen, la acción educativa para la mejora incluye los siguientes cambios, según Canario (2001):

- Manera diferente de organizar los recursos existentes,
- Producción de innovaciones que contribuyan a establecer una ruptura con las invariantes organizativas de los establecimientos de la enseñanza,
- Concebir la acción educativa teniendo como referencia el territorio educativo, procediendo a una globalización de la acción.

Así, tomando como base nuestros interrogantes, la práctica docente y los estudios teóricos realizados para enfocar este trabajo nos planteamos una nueva metodología que asume elementos nuevos acordes con los nuevos tiempos, sin rechazar los procedimientos anteriores que han dado resultados satisfactorios durante muchas décadas; pero para ello son precisos unos objetivos claros.

3.2.-Objetivos de la investigación-acción:

3.2.1-De la metodología:

-Se propone mejorar la educación mediante un cambio, aprendiendo de las consecuencias de los cambios; que dadas las nuevas tendencias de trabajo con inteligencias múltiples y los distintos aspectos de las mismas, el cambio debe ser hacia un alto rendimiento según las posibilidades de cada alumno, desarrollando sus aptitudes innatas y tratando de compensar las carencias, por lo que se hace necesario el diseño de un tipo de centro educativo más acorde con estos objetivos.

-Fomentar la participación, lo cual resulta especialmente importante en la enseñanza musical porque se puede potenciar el trabajo en equipo interdisciplinar.

-Desarrollar siguiendo una espiral introspectiva, de ciclos de planificación-acción, observación, reflexión, etc., replanificación, nuevo paso a la acción, observaciones y reflexiones, incluyendo temas transversales, tanto dentro de las propias disciplinas como completando con otras que las enriquezcan

interiormente como puede ser la educación en valores, el cuidado del entorno, etc..

-Colaborar, lo que implica a los responsables de la acción a la mejora de ésta, ampliando el grupo colaborador, que en nuestro caso será interdisciplinar, lo cual conduce a la aparición de comunidades autocríticas de personas que participan en todas las fases del proceso de investigación: la planificación, la acción, la observación y la reflexión, lo cual conduce al establecimiento de un sistema natural de autoevaluación que llevará al centro, en su conjunto, a plantearse nuevas metas y desarrollar su educación; por eso, conservarán de sus prácticas lo que realmente de resultado, y modificarán aquellos aspectos que interfieran en el aprendizaje de forma negativa.

-Inducir a las personas a la teorización acerca de sus prácticas, inquiriendo en las circunstancias, la acción y las consecuencias de esta; y el hecho de verse obligado a teorizar sobre el propio trabajo conduce a la reflexión constante y a la mejora del mismo; *con lo cual, la institución podrá potenciar la investigación en los centros educativos, aunque tenga que modificar algunas de sus normas de funcionamiento.*

-Concebir de modo amplio y flexible todo aquello que produce progresos y reflexiones en torno al aprendizaje, porque la investigación abre la mente y consigue que el docente se plantee nuevas metas.

-Concienciarnos de que estamos ante un proceso político porque nos implica en la realización de cambios que afectarán a otras personas (o instituciones). Curiosamente, este proceso surge del centro (de las bases sociológicas de la enseñanza), al contrario que la gran reforma educativa que surge de la gran institución y va descendiendo hasta llegar a la más pequeña; la investigación-acción es el proceso inverso, por eso puede hablarse de la *visión interior de la reforma* entendida como planificación del cambio desde la observación y la reflexión sobre la propia práctica docente hasta la formación de equipos interdisciplinarios de investigación, pasando por la colaboración y la autocrítica.

-Empezar modestamente, operando con cambios que pueden ser intentados por una sola persona y se desplaza hacia cambios más amplios, dentro de los órganos activos del centro como son los distintos departamentos didácticos.

-Comenzar por pequeños ciclos, de tal modo que las personas implicadas puedan definir por sí mismas problemas de mayor envergadura a medida que avanzan en su labor; y ello es debido a que comienza con una idea de una persona que se va extendiendo a medida que evoluciona su estudio.

-Empezar por pequeños grupos de colaboradores que se expandan hasta alcanzar equipos interdisciplinarios.

-Crear registro de nuestras mejoras, porque procede en forma de espiral, de tal modo que nunca volvemos al nivel primero, siempre se avanza.

-Dar una justificación razonada de nuestra labor educativa a la Administración Educativa, porque la investigación se hace con datos

reales analizados y proyectados hacia el futuro con las modificaciones pertinentes.

3.2.2-De la aprendizaje y desarrollo profesional:

-Conseguir un alto nivel de autoconocimiento mediante la autoobservación y la reflexión.

-Conseguir un alto nivel de autocontrol en la interpretación.

-Encauzar todo el aprendizaje hacia la exteriorización de los sentimientos controlados a través de la interpretación, lo que se traduce en capacidad de comunicación.

-Conseguir que se desarrollen capacidades y destrezas didácticas y pedagógicas en los músicos profesionales que conduzcan al fomento de la investigación y el trabajo en equipo interdisciplinar.

-Establecer un proceso generalizado de investigación-acción, autoevaluación y como consecuencia mejora de la calidad de la enseñanza que así estará en constante evolución.

-Generar innovación de forma continua a través de la experimentación personal de la misma con los alumnos y con el profesor, de tal modo que se establezca un proceso de interacción entre los mismos en la enseñanza-aprendizaje de la innovación.

De este modo sentamos las bases de lo que debe ser nuestro posterior trabajo.

3.2.3-De la investigación: Dado que se trata de un proceso de investigación-acción, presentamos los siguientes objetivos al respecto:

-Analizar los procesos evolutivos de las personas a nivel musical.

-Analizar los factores del aprendizaje musical individual.

-Mejorar la práctica de la enseñanza para que los alumnos produzcan conocimiento.

-Analizar el proceso de desarrollo creativo de cada alumno.

-Investigar mi propia práctica de enseñanza-aprendizaje para innovar.

-Evaluar los principios y formas didácticas que han dado resultado para seguir utilizándolos.

-Planificar el curriculum en consonancia con los resultados de la investigación, marcando una línea de enseñanza creativa.

Por tanto, para cubrir todos estos objetivos, es preciso analizar la práctica de la enseñanza individualizada, la metodología empleada y el aprendizaje de los alumnos.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, EL ESTUDIO DE CASOS.

A la hora de realizar una investigación es importante plantearse unos objetivos adecuados, garantizar la objetividad y además emplear los métodos que se adapten mejor a los objetivos propuestos, acomodándolos al contenido de la investigación y las perspectivas sobre la misma. Por lo tanto, a continuación

estructuraremos la metodología que nos ha parecido más apropiada, en la que hemos establecido un orden de actuación comenzando por un análisis de los datos recogidos sobre el alumno y el contexto de la investigación donde está inmersa su vida musical; hemos continuado planificando la acción, de tal modo que hemos analizado los resultados de los diversos trabajos y del contexto en que se han realizado, para terminar con la evaluación de ambos aspectos, pero no hemos planteado una evaluación sancionadora, sino generadora de cambios, saneadora de contextos como es propio de la Investigación-acción que planifica lo que ha de venir una vez explorado lo existente.

El estudio de casos en este trabajo ha sido amplio, ya que hemos abarcado diferentes aspectos que nos han servido para realizar la investigación desde los diversos puntos de vista que se debían plantear al respecto; así, hemos elaborado:

a) El propio caso de la profesora innovadora, analizando su historia de vida profesional en sus diferentes componentes para comprobar de qué modo se ha producido su cambio interior, que a su vez ha producido un cambio en la estructura social del entorno del Conservatorio como consecuencia de la perspectiva innovadora que ha transmitido a sus alumnos; y desde esa perspectiva hemos dibujado el perfil del profesor innovador. Además la profesora ha investigado desde su propia práctica del método que pretende implantar, analizando la estructura musical de cuadros y la estructura pictórica de partituras del S.XX; trabajo que ha servido para establecer los procesos del Método de los alumnos de Grado Medio y servirá para los alumnos de Grado Superior en una etapa posterior que corresponde a un tercer nivel de la Metodología.

b) El estudio de casos sobre el aprendizaje de cada uno de los alumnos que participan, desde el punto de vista de los factores personales-creativos, musicales y cognoscitivos; pero además hemos diferenciado los casos en el Grado Elemental y en el Grado Medio, de tal modo que en los primeros se ha elaborado un proceso creativo de improvisación, como requieren las capacidades propias de la edad de estos alumnos y sus conocimientos musicales (de 8 a 12 años casi todos); y este proceso ha repercutido en su calidad interpretativa posteriormente. En el Grado Medio hemos elaborado un proceso de creación interpretativo, partiendo del análisis de los factores personales-creativos, musicales y cognoscitivos (de edades entre los 13 y los 20 años), así como de unos más amplios conocimientos musicales generales; ello ha concluido en la creación de sus propias versiones interpretativas, lo cual ha sido muy satisfactorio para ellos.

Este estudio de casos individual nos ha servido como instrumento para la elaboración del Método, una vez evaluados los resultados de las diversas etapas ordenadas, de tal modo que, el trabajo realizado en el Grado Elemental durante un año, una vez analizado fue el punto de partida par la implantación del proceso seguido con los alumnos del Grado Medio e incluso para el trabajo realizado por la profesora sobre su propia experiencia sinestésica. Además, desde este punto de vista instrumental del estudio de casos, hemos podido establecer nuevos niveles de conocimiento y formación

en cada una de las fases, ya que el trabajo del pensamiento divergente, las inteligencias múltiples (desde el estudio de la Música) y las conexiones producidas en la corteza cerebral al respecto han abierto nuevas posibilidades en las capacidades humanas, lo cual ha sido un motivo de reflexión para la acción en nuestra práctica investigadora.

c) Además, ha sido fundamental el análisis de los contextos donde se ha realizado la investigación, porque una vez evaluados nos ha permitido saber cómo hemos realizado en cada uno de ellos nuestra práctica investigadora, cómo hemos ido mejorando nuestra experiencia docente, cómo hemos planificado cambios en la misma y en el funcionamiento del Centro, además de cómo debe ser un Centro que produzca innovación (según se establece en las conclusiones del Capítulo VIII).

4.1-Técnicas de recogida de datos: la observación.

La observación entendida en sentido amplio engloba todos los procedimientos utilizados en las ciencias sociales (Sierra Bravo, 1983, citado por Padilla), constituyendo el Método por excelencia para recabar información en un proceso de diagnóstico (Padilla, 2002); por tanto se configura como un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por un problema que le da sentido.

Para ello, Holmes (1965) y Dewey (1933) establecen un guión para el estudio comparativo de las metodologías; así, consideran necesario: a) la selección del problema, b) la identificación de una posible solución, c) la reflexión que conduzca a reforzar la posible solución, d) análisis del contexto del problema, e) avance sobre las hipótesis, f) formulación de hipótesis, g) conclusiones, h) examen de los procesos de solución.

Adams (1997) plantea que los diferentes recursos comparativos: a) los estudios descriptivos (de vital importancia para concretar el problema), b) desarrollo de los estudios, c) relación analítica de los procesos de estudio.

McKernan (1999) dice que la observación es la base fundamental de la investigación educativa que se quiere configurar como científica. Además, los relatos narrativos incluyen los registros anecdóticos, los informes de investigación-acción, los memorandos analíticos, los estudios de caso, los diarios, las notas de campo, las crónicas del flujo del comportamiento, la fotografía, el vídeo, las cintas y las diapositivas. Por tanto, los datos observacionales son narrativos, protocolos estructurados y estimaciones, pudiendo dividirse en las observaciones estructuradas y no estructuradas.

Ball (1996) explica que se trata de un modelo de acción con dimensión estructural; además, se trata de un tipo constructivo en

el que se puede utilizar tanto material cuantitativo como cualitativo.

a)-*Técnicas observacionales globales* (Padilla, 2002):

-*No sistematizada*, ocasional o no controlada, que nosotros realizábamos al principio cuando aún sabíamos poco del objeto a investigar; de ahí el vacío de algunos datos en esta fase.

-*Sistematizada* o controlada, para lo que hemos empleado registros de clase con cada alumno, explicando los distintos aspectos de su aprendizaje musical. Utilizamos el registro narrativo, donde hablábamos del significado de los trabajos (registros de procesos); registros narrativos reflexivos, utilizados en el análisis final, porque requerían un tiempo; registros descriptivos donde incluimos las grabaciones y los dibujos.

b)-*Observación directa*: referida al Centro; se observa el entorno, el marco físico, condiciones estéticas, organizativas y psicosociales (Anguera, 1982).

-*Observación indirecta*: conversaciones, aspectos subjetivos de los dibujos (Sierra Bravo, 1985).

-*Observación participante*: Datos del currículo oculto como sensibilidad del alumno expresada en el sonido, recursos expresivos utilizados, técnica empleada, forma de realizar el fraseo y estilo interpretativo de cada obra. Se trata, como dice Richards (1971), de una inmersión en la vida.

-*Observación documental*: el currículo escrito, según Gimeno y Pérez (1983).

c)-*Técnicas de encuesta y autoinforme*:

-*Escalas de actitudes*. Valoración organizada de su actitud ante el trabajo, los compañeros, el profesor, etc...

-*Conversaciones para valorar la visión del alumno sobre el trabajo*, para darles la oportunidad de manifestar su opinión sobre el método, etc..

-*Conversaciones de recogida de datos sobre todo lo referente a la fundamentación teórica*; al respecto he recogido relatos de compositores vivos, poetas y familiares, intérpretes, etc..

-*Historias de vida profesional*. En este punto he analizado la mía con el fin de conocer mi propio proceso creador a lo largo de mi biografía profesional, y así, establecer un perfil de cómo debe ser el profesor creativo.

d)-*Métodos de investigación basados en la resolución de problemas*:

-*Seminario de investigación-acción* en el que se organizan sesiones de evaluación comentadas y además reuniones con el equipo de investigación sobre el tratamiento de los alumnos sobredotados.

-*Tormenta de ideas* que se ha trabajado sobre todo al principio de cada fase. El profesor anotaba todo lo que se ocurría sobre los trabajos y luego lo organizaba. En el trabajo del alumno, cada fase va precedida de una tormenta de ideas que el profesor orienta hacia una mejor estructura de aprendizaje.

-Debate de grupo. Los alumnos dan su opinión sobre las audiciones y actividades que realizan. Los profesores la dan en la evaluación para orientar al alumno y en el trabajo del equipo de investigación hasta que se va vislumbrando una organización del mismo.

-Estudio de problemas de casos difíciles de alumnos con el fin de encauzarles de una manera específica a nivel docente.

e)-Métodos de investigación crítico-reflexivos:

-Triangulación o comparación de los datos de los diversos alumnos de un solo profesor, del rendimiento de los alumnos en las diversas materias que estudia. Al respecto, Denzin (1996) explica que La triangulación es la aplicación comparada de los estudios metodológicos y sus fenómenos. Puede emplear métodos cuantitativos y cualitativos. Pueden darse distintos tipos: a) triangulación de datos, b) de observaciones múltiples, c) de interpretación de fenómenos, d) de metodologías o estrategias, e) de examen de los sujetos. Así, las estrategias de triangulación combinan diferentes datos. Flick (1992), en la triangulación cualitativa, introduce sistemas con multiaplicaciones, micro y macro perspectivas: a) documentos históricos con teorías subjetivas y estructuras, b) análisis de intervenciones y conversaciones (micro), c) teorías psicológicas subjetivas, etnometodología y teorías organizacional, d) investigación múltiple.

-Retroalimentación de la clase (para Grado Medio). Esta fase ha sido importante en cuanto que se ha observado que el segundo año de utilización del método en los dos centros en los que he trabajado había como una inercia gracias a la cual los alumnos trabajaban y comprendían con más rapidez, incluso en los casos en los que sólo han trabajado el método en el segundo año.

-Crítica del currículum. La investigación ha servido para detectar las posibles carencias en el currículum y añadir lo que se consideraba necesario para mejorarlo.

-Evaluación del discurso. Es la fase final en la que se analiza el trabajo, viendo lo positivo y lo negativo del mismo en cuanto a resultados, y tratando de establecer mejoras al respecto.

-Ensayos críticos (proyecto de currículum). En las sugerencias se establecen unas pautas para elaborar el currículum en base al resultado de la investigación; así como un proyecto de centro de alto rendimiento.

f)-Técnicas de registro de datos:

Del contexto:

Nuestra investigación no se ha conformado con analizar la individualidad del alumnado, sino que hemos estudiado también el contexto en el que se desenvuelven y las repercusiones de éste en la enseñanza porque es ahí donde va a cobrar sentido la manera de trabajar mi Método, ya que se requiere un ambiente abierto, de desarrollo de procesos innovadores que permitan experimentar nuevas perspectivas pedagógicas. Así, realizamos un previo análisis de

necesidades, con la colaboración de los equipos pedagógicos: en el Conservatorio X dado que la función directiva estaba más enfocada a la realización de actividades externas, yo como Jefe de Estudios, dentro de mis funciones me dediqué a orientar la labor pedagógica, reuniendo a los departamentos con el fin de unificar criterios para relacionar la enseñanza de las especialidades instrumentales y las materias teórico-prácticas, de tal modo que todo quedó recogido en los Documentos del Centro, como veremos más adelante. En el Conservatorio Y me fueron adjudicando funciones al respecto que han quedado recogidas también en los Documentos del Centro; así revisé y actualicé todos los Proyectos Curriculares con el fin de darles una forma más moderna de Diseño de un Proyecto de Cambio.

De la Metodología de Enseñanza y del progreso en el aprendizaje de los alumnos:

Es importante aclarar que la investigación se ha realizado en dos grupos diferenciados en edad y nivel: el primero, con el que se ha trabajado la improvisación es del Grado Elemental de Piano; y el segundo, con el que se ha trabajado la Interpretación Creativa corresponde al Grado Medio. En ambos casos se parte de aspectos comunes que nos sirven de base como es el desarrollo del pensamiento divergente, la creatividad y el empleo de la Metáfora; pero, partiendo del trabajo de Improvisación, en el grado Medio ampliamos estas miras al desarrollo de inteligencias múltiples y factores creativos que los alumnos de nivel más bajo aún no pueden alcanzar; además, el empleo de la Metáfora se complica en los alumnos con estructuras mentales superiores, a lo que hay que añadir el empleo del Campo Semántico como elemento desencadenante de procesos creativos en la Interpretación Pianística.

En este punto considero que ambos factores (metodología y aprendizaje) van unidos, ya que, al tiempo registro los datos y su evolución, porque cada día supone un avance para el alumno de Música; este aprendizaje no puede medirse de un modo aislado sin integrarlo en la metodología, porque estamos ante una materia de un marcado carácter acumulativo. Así, los datos se registran mediante fichas de campo en las que se describen las carencias y las aptitudes de los alumnos, así como el diagnóstico inicial y su posterior evolución; conversaciones con los alumnos en las que describen los efectos del trabajo en su mundo interior; también registramos los procesos creativos y el tratamiento de la Metáfora (observando y analizando los dibujos y su simbología, así como su evolución) como elemento de elaboración del Método, alumno por alumno; utilizamos las grabaciones para analizar el resultado de cada proceso porque interpretan las obras trabajadas con el Método; al final registramos, comparamos y valoramos los distintos parámetros en todos los alumnos. Por lo tanto, nuestro registro desempeña la doble función de recogida de datos que a su vez vamos analizando casi de manera automática por parámetros, lo cual no elimina un ulterior análisis más sistematizado y reflexivo que define nuestra Metodología como ciencia.

La secuenciación y la técnica de recogida de datos:

Por tanto, basándonos en lo anterior, la recogida de datos se ha realizado durante las clases, de 20 minutos por cada alumno durante un año, de tal modo que en cada clase se realizaba una fase del trabajo de las descritas. En la primera planteábamos el tema común para todos, y cada uno de los alumnos hacía un boceto sobre el mismo que en la clase siguiente lo entregaba terminado; después, en la siguiente clase, construíamos el cuento o narración sobre ese dibujo, lo que suponía estructurar el trabajo; en la siguiente construíamos la partitura simbólica que interpretábamos en la última clase. Así hicimos, durante el curso 99/00 cuatro trabajos hasta alcanzar la abstracción máxima en cuanto a construcción en imagen. Yo tomaba notas de campo en cada una de ellas y dejaba diez minutos de la clase en la que alternábamos los siguientes trabajos cada día, dentro del proceso de la Observación participante:

- 1-El trabajo motor mediante el toque de ejercicios técnicos del libro "Una docena al día".
- 2-El toque de oído, mediante la reproducción de canciones del gusto del alumno;
- 3-el toque mediante lectura a primera vista;
- 4-el toque consagrado a la interiorización e interpretación de la literatura musical, en el cual la memoria juega un papel preponderante;
- 5-La improvisación al piano, a través de juegos musicales o expresión de metáforas, estados de ánimo, etc..., de carácter sencillo, construyendo ideas e historias a través de los colores.

Así, el método de recogida de datos que he utilizado ha sido:

-El cuaderno de campo, en los que he ido anotando la evolución del alumno en cada fase del trabajo, la manera que tenía de elaborarlo, y el nivel al que llegaba. En el trabajo de Grado Elemental se registraba el ritmo empleado en la improvisación, la dinámica, los ataques, la independencia entre las manos y dedos, el tipo de sonido y de fraseo. En el trabajo del Grado Medio especificábamos la manera como utilizaban los códigos en función del significado analítico, lógico. Operativo, emocional, control del proceso y creativo.

-Registro de los cuatro trabajos del alumno, en el que constan: en el Grado Elemental los dibujos del alumno, la narración y la partitura futurista realizada al final. En el Grado Medio las dificultades técnicas iniciales, la captación visual, imagen mental de la obra, la capacidad innovadora, el campo semántico para la realización de una interpretación creativa.

-Dos registros colectivos sobre los aspectos musicales y personales que se van descubriendo con el trabajo, además del nivel

de abstracción al que llegan en las distintas secciones del mismo, teniendo en cuenta los procesos trabajados con mayor profundidad.

-La grabación de la obra como resultado del trabajo; algunas se han estropeado un poco, pero han servido como elemento de reflexión para la investigación..

4.2-Técnicas de análisis:

Nuestro análisis es de contenido cualitativo, de tipo categorial, ya que, para cada aspecto trabajado se elabora un sistema de categorías apropiado.

4.2.1-Para el análisis del contexto:

Lo primero que hay que tener es una opinión inicial acerca de cuál es nuestra preocupación temática, y desde ahí comenzar una fase de reflexión inicial sobre la situación. En este caso el tema era plantear una enseñanza del piano más creativa que permitiera al alumno llegar a estructurar su propia interpretación, dadas unas pautas fundamentales. Por tanto, es imprescindible que el alumno tome conciencia de cada paso del proceso en particular y del proceso general. Además, el método toma como base los valores democráticos establecidos en la Constitución Española, de tal modo que el profesor siempre escucha y respeta la opinión del alumno, y sólo encauza su trabajo desde la perspectiva de la corrección interpretativa, haciendo las sugerencias oportunas; así, también se respetan los distintos estilos pianísticos y los sonidos producidos por cada alumno (encauzados dentro del estilo), ya que son producto de su personalidad y vida interior. También es importante la convivencia de alumnos de diversas razas en la clase, lo cual enriquece la cultura del centro. Al tiempo, es fundamental destacar que nuestro proyecto encaja perfectamente en la sociedad de hoy que defiende a la persona inteligente frente a la inteligencia general y se da tanta importancia al factor emocional, de ahí nuestro trabajo con las inteligencias múltiples que debe preparar a la persona para vivir y ejercer su profesión en la sociedad de su tiempo. Así, las instituciones educativas de hoy deben elaborar un trabajo reflexivo sobre la calidad de la enseñanza, abriendo el camino a los que colaboren en el estudio de la misma; ahora la Institución debe encauzar las iniciativas que transformen positivamente la enseñanza y la alejen del estancamiento. Por tanto, es de vital importancia analizar la propia biografía profesional que marca un modo de ser y actuar del profesor creativo.

4.2.1.1-Análisis inicial.

La investigación comenzó con el fin de que los alumnos de Grado Elemental alcanzaran de algún modo la imagen mental de las obras, ya que les costaba mucho llegar a la abstracción necesaria; así comencé trabajando la imaginación y el pensamiento divergente en la improvisación, que una vez analizada me abrió el camino para

trabajar las inteligencias múltiples con alumnos más mayores, y conseguir yo misma analizar cuadros y colorear partituras. La Administración se ha involucrado en una ayuda sin precedentes en el trabajo con los sobredotados, demostrando constantemente su interés, aunque, bajo mi punto de vista falta mayor apoyo logístico, lo cual se hablará en su momento con los responsables del tema. Por eso, para encauzar mi trabajo de un modo ordenado, comencé el Doctorado.

Desde el primer momento, los alumnos aceptaron con mucho agrado el trabajo, y después de algunos meses han reconocido que les ha llevado a un mayor disfrute de la música porque son conscientes de cada fase del trabajo de una obra, así como de la utilización ordenada de la imaginación y la fantasía. De igual modo, en el centro ha sido muy bien acogido dicho trabajo.

4.2.1.2-Análisis institucional y personal:

Al respecto, Karen S. Louis (2001) establece unas condiciones para el aprendizaje organizativo y la reforma de la escuela:

-Descentralización como condición indispensable para un aprendizaje organizativo serio.

-Liderazgo eficaz que demuestre destrezas conceptuales más fuertes que en el pasado.

-Base de conocimiento como capacidad de coger y usar nuevas ideas, que en la realidad está limitada por la carencia de investigación y desarrollo.

-El ambiente como principal fuente de información sobre los problemas en la acción educativa.

-Las políticas de reforma, porque la naturaleza política de la reestructuración de la escuela es inevitable, ya que representa un bien público.

-El lado oscuro del aprendizaje está representado por el hecho de que las escuelas responden a presiones ambientales a través de una adopción caprichosa de programas que luego se dejan abandonados.

El mismo autor señala una serie de implicaciones para la reestructuración y la reforma de la escuela:

-La reestructuración partiendo de la imagen de la escuela como sistema de aprendizaje relacionado con la reforma; considerando además que las acciones cambiantes pueden cambiar los paradigmas. Para esto se requiere un cambio profundo respecto al uso del tiempo con el fin de que los profesores y administradores puedan realizarlo.

-Cambiar el patrón de aprendizaje hacia lo creativo; es decir, hacia una organización que aprende y enseña al tiempo (Vande Berg y Slegers, 2001).

-Reciclar a los líderes con altos requisitos de formación académica y administrativa.

4.2.1.3-Sistema de categorías:

-Centro 1 de Grado Elemental:

a)-Situación del Centro:

Según se definió en el Proyecto de coordinación de Enseñanzas Medias y musicales intercentros (1997), se encuentra dentro del barrio A circundado por el barrio B y C, todos ellos con una población abundante con interés por la música que les viene de tradición. Además, se encuentra al final de una avenida que es el cordón umbilical de la ciudad, con una serie de municipios alrededor, donde actualmente se da un crecimiento demográfico superior al de la ciudad de Sevilla debido al menos costoso precio de la vivienda y la creación de servicios urbanos de calidad al respecto. Además, el Centro está ubicado en el centro de un complejo integrado además por un IES y un Colegio Público; y en él, se imparte Grado Elemental.

b)-Las instalaciones del Centro:

El centro está rodeado e jardín, y tiene forma romboide variada, según el plano que se incluye en el anexo. A la entrada hay dos pequeñas puertas, una (a la derecha) con una rampa, y otra (a la izquierda) con cuatro escalones; ambas dan al jardín delantero, donde hay árboles y algunas plantas de temporada. Desde el lado derecho, se puede acceder al jardín trasero a través de una pequeña puerta que suele estar cerrada; cerca del acceso a mano izquierda se encuentra la sala de calderas. Frente a la puerta de los escalones se abre el portón principal del centro formado por cuatro hojas de cristal; encima hay un letrero en cerámica de Artesanal donde pone el nombre del Centro con el emblema de la Junta de Andalucía, en color verde sobre fondo blanco, al igual que los azulejos que anuncian las aulas diversas dentro del centro. Al atravesar la puerta nos encontramos con un vestíbulo exagonal con una ventana grande al fondo. Al lado derecho se encuentra la zona de despachos (precedida por una puerta blindada metálica), y al lado izquierdo la zona de aulas (a la que se accede por una puerta también de cuatro hojas de cristal). En el área de oficinas, lo primero que vemos es el cuarto de conserjes, con una ventana de cristal (de dos hojas correderas) que da al vestíbulo para atender a la gente. Entrando a la izquierda está la Sala de Profesores, a la que se accede mediante una puerta de dos hojas metálicas de color gris, dentro hay a mano derecha una mesa con un equipo informático, y un armario con una cafetera, vasos, etc.; de frente están las taquillas de los profesores en dos armarios de seis apilados uno sobre otro; en el centro dos mesas rectangulares con sillas verdes y a la izquierda una ventana que da a un patio interior. Saliendo otra vez al pasillo en posición de entrada nos encontramos a la derecha con Jefatura de Estudios a la que se accede por una pequeña puerta gris metálica; los muebles de este despacho son rojos, a la derecha el armario que en la parte baja tiene dos puertas con dos estantes cada una, y en la alta dos partes de estantería cada una de las cuales tiene tres niveles; de frente está la ventana con una hoja corredera de cristal y en el lateral izquierdo la mesa con el sillón. El siguiente despacho a la derecha es la secretaria, se entra también por una pequeña puerta metálica color gris; a mano izquierda hay tres

archivadores de cuatro cajones cada uno, de frente la ventana de una hoja de cristal corredera y la mesa con un sillón negro; a la izquierda de la mesa se encuentra otra auxiliar con el ordenador y la impresora. Si seguimos por el pasillo de frente, atravesamos otra puerta gris y encontramos a mano derecha el despacho del Secretario, frente a los servicios de profesores; este despacho a la derecha tiene dos archivadores, a la izquierda dos mesas, una de las cuales tiene los ordenadores y otra, situada de frente a la puerta es la mesa de trabajo con un sillón. Saliendo otra vez al pasillo nos encontramos al fondo el despacho de dirección; éste es el más grande; a mano izquierda está el armario de dos cuerpos, donde en la parte alta hay baldas y un departamento con puerta de cristal, y en la baja dos puertas de dos hojas cada una, ambas con dos estanterías; de frente y a la derecha hay dos amplios ventanales de dos hojas correderas rectangulares de cristal cada uno; frente a la puerta se encuentra la mesa de trabajo con el sillón, al lado derecho una mesa auxiliar con el teléfono, y haciendo rincón más a la derecha una mesa de trabajo para grupos redonda con varias sillas alrededor, sobre la cual hay un poster de instrumentos y otro de canto gregoriano.

Volviendo al vestíbulo si entramos por la puerta lateral izquierda nos encontramos a la izquierda con un aula de piano (1), después con un distribuidor que nos lleva al despacho del APA y aula de estudio (a la izquierda) y al aula de clarinete (a la derecha). Seguido al distribuidor hay otro aula de piano (2). Continuando por ese lateral vamos a parar a dos aulas más grandes destinadas al Lenguaje Musical (1 y 2); seguidamente están los servicios (de niñas y de niños), el aula de Viola y otro distribuidor que nos conduce a las dos aulas de violín; ya pasando al lateral derecho de este vestíbulo accedemos a otro aula de piano (3) y otro distribuidor donde nos encontramos a la izquierda inmediata con una aula de piano (4) y de frente con dos aulas de guitarra (una a la derecha y otra a la izquierda); ya cerrando el vestíbulo de este ala está el aula de Coro, desde la que se puede acceder al gran patio de atrás que tiene árboles (de frente) y una zona enlosada donde se celebran conciertos (delante de los árboles); a la derecha y a la izquierda hay zonas de paso enlosadas. A través de otra puerta de cristal de dos hojas accedemos a un patio interior en el que se encuentra la zona de percusión formada por el aula y una sala de estudio, ambas simétricas. De frente (mirando desde la puerta del patio) nos encontramos con un vestíbulo pequeño alrededor del cual están, a mano derecha un aula grande donde está el piano de cola, la biblioteca, el aula 3 de Lenguaje Musical, el aula n° 6 de piano y otro distribuidor que nos conduce a la derecha al aula de flauta, y a la izquierda al aula de violonchelo; saliendo y seguidamente está el aula de Oboe, el cuarto de la limpieza con salida al patio de atrás y los servicios con otra puerta al mismo patio.

Como se puede apreciar, se trata de un centro espacioso para sus necesidades, con la única carencia de un Salón de Actos (ver plano en el anexo 2.5).

c)-Tipo de alumnado:

Las características familiares y personales de los alumnos que acuden al Conservatorio, se definen también en el Proyecto antes aludido, producto de un estudio que se hizo a los alumnos a través de un cuestionario que se pasó en las clases colectivas (analizado por el Jefe de Departamento de Piano y el de Percusión). Así, podemos sintetizar que se trata de una población joven, de clase media en su mayoría, de profesiones liberales, nivel cultural medio-alto y demandante de una oferta cultural de calidad, con aspiración a una completa formación para sus hijos, entre la que está la Música y con un aumento de interés por ella como Arte, lo cual ha sido fundamental para la creación de la Orquesta, Grupos de Cámara y la formación de instrumentistas.

d)-Organización interna:

La organización del Centro está centrada en la normativa al respecto (Orden del 9 de septiembre de 1997 sobre organización y funcionamiento de los Centros de Secundaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía). Así, además de los órganos colegiados (Claustro y Consejo Escolar), existen los órganos unipersonales (Director, Secretario, Jefe de Estudios). El Secretario se encarga de las cuestiones funcionales administrativas y el personal de servicios, el Jefe de estudios de las cuestiones funcionales docentes, orientación pedagógica y personal docente, y el Director es un coordinador e impulsor de la acción de ambas.

Además, existen Departamentos didácticos, cuyos Jefes forman parte, junto al Director y Jefe de Estudios del Equipo de Coordinación Pedagógica que es el encargado de estudiar y decidir sobre la actividad pedagógica interna del Centro, impulsados por los directivos mencionados. Al tratarse de un Conservatorio Elemental, los departamentos no son numerosos ni son muchos, cubriendo el entramado básico de lo que debe ser un centro de Enseñanzas Artísticas, con un Departamento de Cuerda Frotada con cuatro profesores: uno de viola, dos de violín, uno de violonchelo; un Departamento de Cuerda Pulsada, con dos profesores de Guitarra Clásica; un Departamento de piano que empezó en 1988 con 7 profesores y en la actualidad (año de mi investigación, 99/00) tiene cuatro; un Departamento de Lenguaje Musical que tuvo tres profesores de Lenguaje y uno de Coro, teniendo en la actualidad dos profesores de Lenguaje y uno de coro; un Departamento de viento y Percusión que tiene un profesor de Flauta, uno de Clarinete, uno de Oboe y uno de Percusión.

e)-Problemas observados en el aprendizaje y estrategias realizadas con el fin de complementar la enseñanza musical y el desarrollo personal.

A nivel general:

Al principio de mi gestión como Jefe de Estudios, y debido a la necesidad de que el alumnado del barrio y área metropolitana afín pudiera continuar los estudios de Música en un entorno próximo a su domicilio que le permitiera desplazarse lo menos posible y pudiera disponer de horas suficientes de estudio, se trabajó, con el consenso del profesorado, durante curso 96/97, (comenzando la primera sesión el 4 de diciembre de 1996 a las 20.30 horas, hasta su aprobación en Consejo Escolar el 17 de diciembre de 1997), el Proyecto de coordinación de Enseñanzas Medias Musicales intercentros con el IES del complejo Educativo donde estábamos ubicados. Dichas sesiones fueron convocadas por Jefatura de Estudios (a petición de los departamentos), y a ellas asistían todos los Jefes de Departamento, de tal modo que poco a poco se fue dando forma al documento, en un trabajo en equipo que se realizaba con un reparto de las materias a trabajar. Así, el Jefe del Departamento de Piano se encargó de elaborar dicho programa, además del de Clave; el Jefe del Departamento de Percusión elaboró el de su materia, flauta travesera y de Pico, Clarinete, Fagot, Oboe, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba; la Jefa del Departamento de Lenguaje elaboró el curriculum de Lenguaje Musical, Coro, Armonía, Análisis, Fundamentos, Historia, Orquesta, y las características del entorno; y yo elaboré el de Piano Complementario, Música de Cámara, y los aspectos organizativos como organización académica e interna del Centro, las áreas de conocimiento del Grado Medio, las especialidades, los recursos materiales y humanos necesarios, el perfil de la biblioteca, el número y características de los departamentos, el Plan de Acción Tutorial, y la evaluación; la Directora del Centro aportó al final las finalidades educativas, y los recursos materiales, además de la encuadernación; la Jefe del departamento de Lenguaje y yo (tras reunirnos con el equipo directivo del IES, a cuyas sesiones asistió la Directora) elaboramos un horario coordinado con el IES, sólo de mañana, con lo cual los alumnos tendrían toda la tarde para estudiar; dicho horario fue revisado por el equipo. Las reuniones se realizaban aproximadamente una vez cada mes y medio (los miércoles por la noche y/o viernes por la mañana), con el fin de que los colaboradores tuvieran tiempo de elaborar su trabajo personal antes de las sesiones y poder hacer una puesta en común. Al final, el Proyecto se aprobó en la fecha aludida, y la Directora asistió, junto al director del IES a reuniones en la Consejería de Educación para poder implantarlo, pero no se concedió dicha implantación.

A nivel específico:

Durante los cursos 97/98, a instancia de la Jefatura de Estudios, y con la colaboración y el consenso de los departamentos, se realizaron una serie de orientaciones pedagógicas con la correspondiente toma de medidas para mejorar el funcionamiento interno del centro (según Memoria del Centro 97/98 y 98/99); la Jefatura planteaba los problemas y las posibles vías de solución y se debatía en las sesiones hasta llegar a los acuerdos pertinentes; otras veces, los jefes de departamento proponían temas a debatir que

consideraban necesarios. Así, se impulsó al funcionamiento democrático de los departamentos que comenzaron a reunirse para consensuar sus propias decisiones; también se impulsaron las colaboraciones interdepartamentales con el fin de organizar actividades de Música de Cámara y la elaboración de documentos; el fomento de las reuniones asiduas del Equipo de Coordinación Pedagógica, Claustro y Consejo Escolar, para tomar los acuerdos pertinentes en cada momento; la organización de debates trimestrales tras las sesiones de evaluación en los que se analizaban los problemas acaecidos durante el trimestre para aportar posibles soluciones entre todos por la vía del consenso; también se promovió la colaboración del APA en las actividades del centro; el estudio interdepartamentos de las nuevas normativas derivadas de la LOGSE; habilitación de un aula de estudio para los alumnos que lo solicitaran; el fomento de la celebración anual del Premio Fin de Grado Elemental del Plan 66. Además, se realizaron una serie de sugerencias a la Directora del Centro:

a) *relacionadas con el entorno*, como la mayor promoción del centro a través de conciertos de los alumnos por los colegios del barrio; mayor contacto con los políticos del barrio y área metropolitana relacionados con la educación con el fin de fomentar la colaboración mutua; mayor implicación en la organización de actividades con otras entidades y asociaciones culturales; implicación del APA en la petición de subvenciones y material.

b) *de carácter interno*, de tal modo que se pedía mayor colaboración de los departamentos que deben realizar sus reuniones con la frecuencia que requiere la normativa y la vida del centro; se fomentaba la relación personal continua entre los miembros de los distintos departamentos para cambiar impresiones, unificar criterios y posibilitar la labor de coordinación; se intentaba que los departamentos tuvieran una asignación presupuestaria anual para adquirir el material necesario; se solicitaba la puesta en funcionamiento de la Biblioteca con orden y responsabilidad asumida por alguien que quisiera ocuparse de ello.

Curso 98/99:

-Durante el curso 98/99 se realizaron otro tipo de trabajos tomando como base los anteriores. Como se trataba de reuniones de orientación pedagógica que no entraban dentro del carácter oficial del Equipo de Coordinación Pedagógica, cuyos temas debían ser de orden operativo y funcional (para lo cual convocaba la Directora del Centro), habilité un libro de actas con el fin de que esa información no se perdiera ni apareciera tan difusa en la memoria como el año anterior; dicha diligencia se firmó el 3 de noviembre de 1998. Así, con fecha 6 de noviembre hice constar la elaboración y aprobación del Proyecto Intercentros. Ya centrados en los temas, aparecen los siguientes:

.22 de septiembre de 1998, se trabajan y amplían las funciones de los Jefes de Departamento y los Tutores con arreglo a la LOGSE según la planificación explicada anteriormente.

.6 de noviembre de 1998: se abre una reflexión para analizar las peculiaridades de cada alumno por parte de los tutores, considerando que aquellos se dividen en muy dotados, dotados y estandar.

.27 de noviembre de 1998: se aprueban sugerencias para el Plan Anual de Formación del Cep (curso de técnica Alexander, repertorio de Música de Cámara y técnicas de trabajo en grupo para instrumentistas de Grado Elemental, curso sobre Interpretación Barroca, Interpretación Pianística, Anatomía y Neurofisiología del violinista, Orquestación de partituras; además se acuerda estudiar la situación de los alumnos de bajo rendimiento basándonos en factores familiares, tiempo de trabajo, compatibilidad horaria con otros colegios y medios de transporte.

.18 de diciembre 1998: se acuerda hacer un estudio en cada departamento sobre las necesidades de aprendizaje del Lenguaje Musical en cada especialidad instrumental con el fin de adaptar dichos programas a la realidad de la enseñanza.

.23 de diciembre de 1998: se observa una falta de disciplina en el estudio a nivel general, producto de una sobrecarga de actividades extraescolares por parte del alumnado; además se acuerda evaluar la participación en la orquesta de los alumnos.

.29 de enero de 1999: salen a la luz los principales problemas de Lenguaje Musical de cada especialidad instrumental; en Guitarra se necesita reforzar el estudio del puntillo y la escritura polifónica; en Piano el reflejo de la lectura; en Percusión, el pulso líneas adicionales y fraseo; en Cuerda Frotada, el pulso y la subdivisión de compases. Sin embargo, los profesores de Lenguaje insisten en la falta de trabajo de los alumnos.

Así, el resto de las sesiones del curso estuvieron enfocadas a continuar el trabajo planteado en estas, tomando las medidas que se propusieron, hasta la evaluación final, en la que se observó que continuaba el problema de la falta de trabajo y disciplina de los alumnos y el alto abandono por el exceso de actividades en las que estaban implicados.

Curso 99/00:

-Durante el curso 99/00 (según la Memoria del Centro del mismo año), y sobre la base de lo conseguido anteriormente, la Jefatura de Estudios promovió una serie de acciones para continuar paliando las necesidades del aprendizaje, en las que colaboraron todos los departamentos, tanto en la elaboración de las medidas como en la toma de decisiones:

a) Funcionales:

.Elaboración en el Plan de Centro del marco teórico de la evaluación, adaptado a la LOGSE.

.Coordinación interdepartamental con el fin de elaborar documentos y trabajos pedagógicos necesarios para el funcionamiento

del Centro como el análisis de los resultados trimestrales de evaluación y otros.

.Análisis de la situación de los alumnos con bajo rendimiento.

Estudio sobre las necesidades de aprendizaje del Lenguaje Musical requeridas por los profesores de instrumentos: estas eran el estudio del puntillo y la escritura polifónica, el trabajo del reflejo en la lectura de claves, insistencia en el estudio del pulso, líneas adicionales y fraseo, el trabajo de subdivisión de los compases; además, se realizó un trabajo para impartir un Lenguaje Musical diferente por cada especialidad instrumental y no se pudo llevar a cabo debido a la incompatibilidad del horario de los alumnos al respecto.

.Catalogación de obras de Música de Cámara para Grado Elemental.

.Selección de temas para proponer Cursos de Formación al Centro de Profesores. Para elaborar dicho plan se especificaron los siguientes objetivos:

- Mejorar y actualizar los conocimientos pedagógicos.
- Profundizar en aspectos específicos de cada especialidad instrumental.
- Actualizar los conocimientos de las posibilidades técnicas, expresivas e interpretativas de cada instrumento.
- Obtener las horas formativas necesarias para incrementar las retribuciones económicas correspondientes a los sexenios.

.Canalización y dinamización de las actividades departamentales:

- Organización trimestral de las actividades de cada uno de ellos.
- Estudio periódico de las normativas.
- Evaluación periódica de la práctica docente mediante conversaciones, intercambio de experiencias, así como un constante ajuste de objetivos y programaciones entre el instrumento y el Lenguaje Musical.
- Revisión trimestral del Plan Anual de Centro.
- Unificación de criterios para la evaluación en función de los objetivos propuestos.
- Análisis y valoración de los resultados escolares.
- Propuestas de mejora ante las posibles dificultades detectadas.
- Elaboración y/o modificaciones anuales o bianuales del Proyecto Curricular.
- Directrices para elaborar y revisar las Programaciones Didácticas.
- Propuestas para la organización del Plan de Formación del Profesorado.
- propuesta sobre la posibilidad de diversificación curricular según el caso.

.Especificación del trabajo de los tutores al respecto:

-Participación en las adaptaciones curriculares de cada especialidad.

-Propuesta de adaptaciones curriculares.

-Orientación profesional al alumno.

-Atención y orientación al alumno con necesidades especiales.

-orientaciones respecto a la evaluación, como cumplimentar los boletines de notas y actas trimestrales, elaboración anual del informe personal de cada alumno que deberá contener un diagnóstico de las aptitudes de los alumnos, un análisis de necesidades de las mismas especificando las que debe desarrollar con más atención, la forma de enfocar el trabajo individual según la línea del desarrollo personal aludido, el nivel de integración del alumno en el grupo- clase.

.Directrices a los Jefes de Departamento para la revisión de programaciones:

-Enumeración y definición de los objetivos.

-Exposición de propósitos o méritos.

-Previsión de instrumentos o recursos.

-Ejecución de lo establecido.

.Esquema para el planteamiento de las programaciones:

-¿Qué se quiere conseguir?.

-¿Qué necesidades hay y en qué circunstancias?.

-¿Cómo hacerlo?.

-¿Cuándo hacerlo?.

-¿Con qué coste?.

.Elaboración de una carta didáctica a los padres (según acuerdo de la sesión de evaluación de 22 de diciembre de 1999), que decía lo siguiente:

En principio la Musicalidad tiene una naturaleza múltiple que se manifiesta en diversas capacidades combinadas de distintas formas. El sonido y la Música, en tanto que son energía, estimulan reacciones externas e internas en el hombre; así, las primeras manifestaciones de cualquier ser humano son las que se producen a través del simple uso de la voz y el movimiento corporal. Así, hay determinadas conductas de los adultos que influyen decisivamente en el desarrollo de los niños, tanto del lenguaje como de las habilidades musicales; por eso, los adultos modifican el habla para dirigirse a ellos; y esta interacción entre padre e hijo es el germen de la percepción por parte del niño de parámetros y elementos musicales y del lenguaje. Con esto, queremos hacerlos conscientes de la importancia que tiene el apoyo de la familia en la educación musical del niño, así como en la disciplina de estudio de éste. El profesor explica en la clase la manera de afrontar el trabajo de una partitura y estudia con el alumno los pasajes de más dificultad, pero el profesor no puede estar continuamente en el domicilio del alumno para controlar el trabajo; por eso, los padres tienen un papel fundamental a la hora de inculcar la disciplina de

estudio a los hijos, debiendo ponerles un horario de trabajo para hacérselo cumplir. El tiempo diario dependerá de l nivel del alumno, por lo que es preciso seguir las indicaciones del tutor. Concluyendo, se debe hablar de educar musicalmente más que de enseñar; y educar es participar en el proceso de desarrollo musical específico de cada alumno, ayudándole empírica y conscientemente a ser un ser artístico individual, porque las enseñanzas artísticas tienen una especificidad que debe ser aceptada y reconocida.

.Solución dialogada de los conflictos entre padres y tutores.

.Coordinación de la puesta en marcha de las pruebas de aptitud.

.Elaboración de modelos de registro para el préstamo de instrumentos.

.Elaboración de una normativa para el uso de la Biblioteca y habilitación de un Equipo de Música para uso de los alumnos.

b) Reuniones:

.Externas: de los padres con los tutores durante el mes de noviembre de 1999, en base al siguiente esquema:

- Información sobre las programaciones de las asignaturas.
- Información sobre los objetivos de cada trimestre y la parte del programa objeto de estudio.
- Tiempo necesario diario de estudio.
- Información sobre la forma de evaluar.
- Información sobre los ejercicios técnicos que se piden.
- Otros asuntos.

.Internas: entre los jefes de departamentos y tutores con Jefe de Estudios:

-7/9/99: distribución de grupos de Lenguaje musical y organización de la recepción de alumnos.

-5/11/99: catalogación y coordinación interdepartamental de las obras de Música de Cámara para Grado Elemental.

-19/11/99:informa sobre el nuevo concepto y elaboración de la evaluación.

-22/12/99: Evaluación, ajusta de programaciones, valoración global de resultados académicos, revisión y ampliación del contenido de las pruebas de aptitud.

-31/3/00:Evaluación y análisis de los problemas detectados en la aplicación del Lenguaje Musical.

-20/6/00:Evaluación final con estadísticas de notas analizando las causas de no aptos y abandonos.

Todos estos factores influyen en una enseñanza de calidad, por la que debe velar todo el personal docente del centro en una

constante revisión de la propia enseñanza, sus resultados y el desarrollo de la misma en el entorno del Conservatorio.

-Centro 2 de Grado Medio:

En este otro centro, se imparten Enseñanzas Musicales de Grado Elemental y Grado Medio, por lo que se configura como un Conservatorio Profesional, en el que existen diversas especialidades instrumentales de viento, cuerda, percusión, y tecla.

a)-Situación del Centro:

El centro se haya situado al final de una avenida que es perpendicular a una ronda interna de circunvalación, en el barrio D, lo cual configura una zona de fácil acceso y bien comunicada, abarcando una amplia zona de la ciudad que incluye varios barrios de diversa índole social y un área metropolitana extensa en pueblos y kilómetros donde existe, en general, una población acomodada; en dicha franja, no existe otro Conservatorio Profesional.

En mis conversaciones con los alumnos, he podido comprobar que las familias son variopintas en cuanto a situación profesional, abarcando desde limpiadores hasta ingenieros, pasando por arquitectos, empresarios, profesores o funcionarios diversos, pero, en general, presentan un gran interés por los estudios musicales de sus hijos y se esfuerzan por comprenderlos, una característica influyente en la educación creativa, según el reciente estudio de Barcia Moreno (2002).

b)-Las instalaciones del Centro:

Estamos ante un curioso enclave que fue un antiguo matadero, construido por Anibal González en 1928 para la Exposición Universal que se celebró ese año, como otros muchos monumentos que hay en la ciudad, también de estilo Mudéjar, con detalles de cerámica de Triana sobre los arcos de las puertas, para indicar el nombre de las naves, que todas tiene una denominación según la función asignada en la época del matadero (nave de oreo, matadero de aves, nave de ovino, nave de vacuno, etc...). Por tanto, se trata de un lugar protegido, considerado Monumento Histórico.

Nosotros accedemos por la avenida Ramón y Cajal, y al final de la reja verde, hay una puerta grande con un letrero blanco en el que pone Conservatorio Profesional de Música F. G. Según entramos está el aparcamiento, y a mano derecha nos encontramos con la llamada *Nave nodriza* en la que están, a la izquierda el recinto de los conserjes con un servicio y otras dependencias que hacen de archivos, de frente hay una escalera que desemboca en el primer piso donde hay, a la izquierda unos servicios, y a la derecha 7 aulas pequeñas insonorizadas. En el piso de abajo, hacia la derecha según se entra, está de frente la secretaría y la pequeña biblioteca; a la derecha los despachos de Jefatura de Estudios y el Secretario (compartido), el despacho del Director y al fondo, la Sala de Profesores.

Saliendo otra vez al aparcamiento y a mano derecha nos encontramos con una puerta verde metálica ante la que aparece un gran patio donde, a mano izquierda está la nave de vídeo con tres aulas grandes (una a la izquierda y dos a la derecha) y los servicios (de frente). Otra vez situados en el patio, desde la puerta verde, vemos de frente unos bonitos arcos de herradura haciendo un soportal que une la nave 100(a al derecha) con la doscientos (a la izquierda); delante y a la derecha hay una fuente de piedra con agua potable. En la nave cien hay abajo a mano izquierda servicios, seguidos de cinco aulas, cuatro a la izquierda, que son pequeñas e insonorizadas, y una de frente que es grande y está aún sin insonorizar. Arriba tenemos la misma distribución, sólo que las insonorizadas son seis, a mano izquierda, y a la derecha de la escalera hay otro aula grande sin insonorizar. Aquí se imparten clases de piano de Grado Medio, violín y asignaturas teórico prácticas(en las grandes).

Saliendo y al otro lado del soportal, está la nave 200 (destinada al departamento de cuerda frotada) que tiene 4 aulas a mano izquierda abajo, precedidas de los servicios, y cinco arriba, también precedidas de los servicios, menos la que está a la derecha de la escalera. En esta nave, como en el resto, todas las aulas son grandes y están sin insonorizar.

Saliendo de la nave 200, nos encontramos, a mano derecha una pequeña nave dodecagonal que es donde están los despachos del colegio y algunas aulas, a las que no tenemos acceso; y a la izquierda, la *glorieta*, recinto octogonal que se utiliza para dar clase de instrumentos de viento. Detrás de ésta, encontramos el Salón de Actos nuestro (donde se imparte clase de coro y se realizan actividades escénicas), perpendicular al del colegio y que continúa en el gimnasio. Detrás de este entramado hay una nave que se quemó con capacidad para 9 aulas, que, por supuesto, no se utiliza.

Saliendo delante de los soportales, vemos, a la derecha la nave 400 (destinada a las clases de Lenguaje Musical y Guitarra), con la misma estructura interna que la doscientos, y a la izquierda la 300 (donde se imparte el Grado Elemental de Piano, Acompañamiento y Piano Complementario), también igual; detrás de esta nave se encuentra el llamado *matadero de aves*, que es donde se imparte percusión. Este es diferente, ya que, al entrar hay una especie de mini patio y después están las dependencias; entrando a la izquierda se ubican los servicios, y de frente y a la derecha dos aulas grandes. A veces, aquí también se da clase de coro (ver plano en el Anexo 2.5).

c)-Tipo de alumnado:

En el estudio que ha realizado el equipo de investigación que coordino para detección de alumnos Biendotados, Estebaranz y Mingorance (2002), han analizado, a través de los test, ciertas características de los centros, entre las que se encuentran las del alumnado. Lo incluyo porque este estudio se hizo con todo tipo de alumnado para realizar sobre el mismo la selección.

En cuanto al *sexo*, ellas afirman que tenemos un 55.6% de alumnas frente a un 44.4% de alumnos; que el 66.7% viven en pueblos y se desplazan a diario al Conservatorio.

En cuanto a la *vida familiar*, la música pop y la española es la más oída en general; además, el 44.4% tienen piano en casa; el 89.9% de los padres (ambos) trabajan fuera de casa; el 77.8% ha ido a conciertos con sus padres, y el 11.1% de los padres toca un instrumento. Además, las preferencias de lectura son la informativa (77.8%), la científica (22.2%) y revistas (11.1%). También disponen de nuevas tecnologías como ordenadores (88.9%), de los cuales, el 22.2% utiliza programas informáticos para componer música.

Los tipos de familias no son en general numerosas, sino que la mayoría posee un único hermano (55.6%), o dos (33.3%).

Los *gustos televisivos* se centran en programas de entretenimiento (88.5%) y musicales (33.3%), siendo los últimos Cd comprados de música Pop, Folk y Roc (77.8%) y Clásica (66.7%).

El *tiempo* que dedican a los estudios musicales es grande en el 66.7%.

Su *nivel académico* es bueno, encontrándose la mayoría en el notable (55.6%).

Su ámbito profesional va dirigido a la Música en un 77.8%, por eso están cursando el Grado Medio.

En cuanto a su *vida social*, el 22.2.% pertenece a alguna asociación, de las cuales, el 11.1% es una asociación musical; en sus ratos libres salen con sus amigos (55.6%), escuchan música (55.6%), leen (33.3%), componen (22.2%). Así, el 44.4% se relaciona sin dificultad.

En cuanto a las características de *personalidad*, se pasó el test de Gordon Personal Profile, y Personal Inventory, que, en conjunto, consisten en la evaluación de ocho rasgos básicos de personalidad: cautela (cau), originalidad de pensamiento (ori), comprensión en las relaciones personales (com), vitalidad en la acción (vit), ascendencia (asc), responsabilidad (res), estabilidad emocional (est), sociabilidad (soc). Los cuatro primeros se refieren al IPG y los restantes al PPG; la suma de los resultados de las cuatro escalas de PPG permite una medida de autoestima.

Por tanto, concluyen las autoras, según este estudio, se dan unos principios para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el pensamiento divergente:

- La influencia de la personalidad del sujeto, si es más fuerte, sacará mayor rendimiento.
- La edad, cuanto más joven comience, mejor desarrollará las cualidades específicas.
- El contexto adecuado favorece la aparición de habilidades.
- La metodología del centro tiene que desarrollar la creatividad y el pensamiento flexible.

Por lo tanto, este tipo de alumno requiere un tipo de organización interna diferente a la del Grado Elemental.

d)-Organización interna:

Nuestro Centro está formado por los Órganos de Gobierno comunes a todos los centros de secundaria (Orden de 9 de septiembre de 1997 por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de Educación Secundaria) que son el Consejo Escolar y sus comisiones específicas y el Claustro de Profesores; los órganos unipersonales o Equipo Directivo, formado por el Director, el Secretario, el Jefe de Estudios, los Jefes de Departamento.

Pero, en este Centro, existe un mayor número de departamentos didácticos que en los Elementales; estos son los siguientes:

- Departamento de Composición, formado por 6 profesores (que incluye Acompañamiento y Armonía).
- Departamento de Cuerda (frotada), formado por ocho profesores (incluye violín, viola, violonchelo y contrabajo).
- Departamento de Guitarra, formado por cinco profesores.
- Departamento de Lenguaje Musical y Coro, formado por cinco profesores.
- Departamento de Piano, formado por dieciocho profesores (incluye Grados Elemental y Medio de Piano, Piano Complementario, Acompañamiento, Música de Cámara y Clase colectiva del Grado Elemental).
- Departamento de Viento- Percusión, formado por doce profesores (incluye percusión, fagot, saxofón, clarinete, trompa, flauta travesera, oboe).
- Departamento de Actividades, dirigido por un profesor que se encarga de coordinar todas las actividades de todos los departamentos.
- Coordinador de Música de Cámara, figura creada por el Equipo Directivo de este Centro con el fin de organizar esta especialidad de la mejor manera posible, ya que puede abarcar varios departamentos.

Así, cada departamento tiene su vida propia y todos se coordinan en el Equipo de Coordinación Pedagógica, formado por el Director, Jefe de Estudios y los jefes de los departamentos. Sin embargo, se han tomado una serie de medidas, que aunque no están legisladas para nuestra idiosincrasia, se ha estimado que son favorables si pretendemos la mejora de la calidad de la enseñanza, que se explican en el capítulo 5.1. Aquí, nos ocupamos del modo en que se ha concebido y aplicado nuestra metodología.

4.2.1.4--Análisis comparado de los dos contextos de investigación:

En los dos *Centros Educativos en los que he trabajado* en Sevilla, he podido comprobar distintas formas de funcionamiento,

aparte de otros puntos que podrían ser casi comunes en cuanto a resolución de problemas que explicaré seguidamente.

En el *Conservatorio X*, en el que estuve desde 1990 a 2000, fui primero Secretaria y después Jefe de Estudios, con una Directora que había adquirido la acreditación de oficio, en la primera promoción de directivos que oficializó la administración como premio a la puesta en funcionamiento de estos centros. Yo traía ya experiencia de atrás como cargo directivo, ya que, puse en marcha uno en Palencia como Secretaria del mismo, y en Segovia hice, junto a otros directivos, la transición de centro privado a público.

Después, en el *conservatorio Y* (en el que he ejercido desde al año 2000 al 2002) aprecié otra forma de funcionamiento mucho más democrática y participativa. Ambas las comparamos y sistematizamos en la Tabla 4.

Dimensiones	Conservatorio X	Conservatorio Y
Funcionamiento de órganos colegiados.	-En cuanto a los acuerdos de los órganos colegiados, en las actas no se recogía, en la mayoría de los casos, lo que realmente se acordaba (durante los años 1990/00), ya que el Claustro entero respondía con el silencio cuando se leían las mismas con algún error de este tipo.	-Inseguridad y desorientación en las decisiones, como en el caso de la entrada en las reuniones de los interinos sin nombramiento a principio de curso (durante el mes de septiembre), lo que ha entorpecido la organización y ha condicionado a los funcionarios de carrera, con el consiguiente peligro de crear una relación laboral antes de ser autorizada por la Junta; sin embargo, tengo que decir que no tenían conciencia de estos perjuicios.
Formación y funcionamiento de órganos unipersonales.	-existía falta de apoyo en el tema de la disciplina del personal docente y no docente por parte del Director, que por otro lado personalizaba los problemas del centro para emplearlos en el continuo manejo de	-Mezcla de funciones entre los directivos lo cual produce en ocasiones descontrol en la ejecución de las funciones, aunque despierta el compañerismo cuando se realiza, como es el caso, con buena fe (4).

	<p>las personas (1). -La promoción del mínimo esfuerzo entre el personal docente y no docente se convirtió en una pauta diaria de trabajo para poder así disponer de su apoyo sin condiciones.</p>	
Formación y funcionamiento del profesorado.	-Descoordinación pedagógica (2).	-Autorrealización, de tal modo que cada uno busca ámbitos profesionales de actuación en su especialidad, dentro y fuera del centro, lo cual es muy positivo porque también forma y se traduce en calidad de la enseñanza.
Situación de la democracia interna.	-una falta de cultura institucional por parte del Director que se traducía en la falta constante de respeto a los valores democráticos establecidos en la Constitución española.	-El sistema de trabajo es la descentralización de los diversos órganos, de tal modo que cada uno ejerce sus funciones y es responsable de ellas.
Promoción del profesorado.	-No la realizaba, sólo se promocionaba a sí mismo; en todas las actividades aparecía de protagonista, incluso inventó la Lección Inaugural de principio de curso que siempre la impartía él (97-00)	-Se pide la colaboración a los profesores para participar en las distintas actividades, se les deja que asistan a actividades fuera del centro siempre que atiendan la docencia y se les implica en los planes de formación del CEP y otros.
Diseños de innovación.	-El boicot de las reuniones de Jefatura de Estudios con los	-Existe una valoración positiva de todas las iniciativas docentes y la promoción de las mismas,

	<p>Jefes de Departamento para trabajar la innovación educativa era continuo, incluso entraba en las reuniones para paralizarlas, como cuando se apropió de la coordinación del Proyecto de Coordinación horaria entre el IES Los Viveros y el Conservatorio (que ya estaba terminado sin su colaboración), publicando la reseña en ABC en 1998.</p>	<p>adjudicando a veces al profesorado funciones específicas para mejora del centro, que sustituyen el horario de guardia. -Energía para el cambio por parte del personal docente que busca mejorar el centro en todos los sentidos.</p>
<p>Relaciones con las asociaciones dependientes del centro.</p>	<p>-Estas relaciones eran positivas a temporadas, y se basaban también en el cumplimiento de su voluntad a cambio de facilidades a los hijos de los padres miembros de la asociación (90-00).</p>	
<p>Relaciones institucionales.</p>	<p>-Tenía malas relaciones con las instituciones (3).</p>	<p>-Exposición de los problemas internos en la prensa, lo cual da mala imagen al exterior sobre nuestro centro.</p>
<p>Necesidades en cuanto a instalaciones.</p>	<p>-Salón de Actos.</p>	
<p>Promoción y desarrollo de actividades.</p>	<p>-Organizaba muchas actividades de interés social (como el Concurso anual de Música de Cámara para niños, y algunos conciertos por el barrio), también asistía a casi</p>	<p>-Organización y promoción de multitud de actividades de todas las materias que se imparten en el centro, incluso talleres de trabajo para el profesorado, impartidos por profesores que poseen otra especialidad además de la</p>

	todas las audiciones de los profesores del Centro, lo cual era posible porque se trataba de un Conservatorio pequeño.	oficial. Esta disposición crea un clima de Inter.-cambio de conocimientos entre los profesionales.
--	---	--

Tabla nº 4: Análisis institucional de los dos contextos de la acción.

(1) La utilización de los argumentos empleados en las reuniones o sesiones de evaluación, tal como hemos señalado en el cuadro, para enfrentar al personal diverso o a las asociaciones frente a éste, o viceversa, empleando lo que se comentaba en la evaluación sobre los alumnos en particular; incluso intentó provocarme un expediente disciplinario, en varias ocasiones, por realizar actividades profesionales o personales fuera del centro que no consentía personalmente o por frecuentar amistades que no podía controlar.

También la persecución de la vida personal del funcionario a través de compañeros o amistades propias, por considerarle demasiado independiente y demócrata, suponía el ejercicio de una jerarquía oculta por medio de la presión psicológica en el trabajo; al respecto tengo un certificado de un médico diagnosticando una crisis de angustia producida por el ambiente laboral, fechada el día 26-3-99, ya que ejercía una continua falta de respeto a los derechos fundamentales de las personas establecidos en la Constitución Española.

La adjudicación de horarios de grupo con intereses personales hacia sus familiares fue continua, buscando como siempre el apoyo del profesorado por los motivos aludidos (años 96-99).

La usurpación continua de competencias a todos los directivos sin respeto ninguno era diaria, realizando las labores que correspondían a otros sin previo aviso ni justificación (años 90-00). Mi labor consistió, durante todos estos años, en abrir el debate sobre la democracia interna, lo cual suponía una batalla diaria que declinaba en un alto desgaste psicológico. Así, reunía periódicamente a los Jefes de Departamento para impulsar la acción didáctica de los mismos y estudiar los problemas que impedían el desarrollo de la innovación. Al respecto, por fin en el curso 99/00 se diseñó una lista de necesidades de aprendizaje de Lenguaje Musical, con el fin de reforzar los programas y superar los fallos; se catalogaron las obras de Música de Cámara apropiadas para el Grado Elemental; se elaboraron unos objetivos para establecer un Plan de Formación personalizado del profesorado; se canalizaron y dinamizaron las actividades de los departamentos, se especificó el trabajo de los tutores, se fijaron unas directrices para la revisión de las programaciones diversas de las especialidades, y se elaboraron unos esquemas guía para el planteamiento de las mismas;

se estableció una solución dialogada entre padres y tutores a través de cartas y conversaciones,

El incumplimiento casi continuo de la normativa y del calendario escolar, sin reconocer ninguna jerarquía institucional también le parecía normal, cerrando el centro caprichosamente como por ejemplo durante toda la semana de feria y en muchos puentes que no eran tales (90-00).

(2)La continua descoordinación pedagógica se daba porque pretendía absorber más funciones de las que podía ejercer, como la organización por su cuenta del departamento de Lenguaje Musical sin contar con el responsable (98/00).

(3)La utilización de la prensa para doblegar a la Administración Educativa era un recurso que empleaba continuamente, por ejemplo cuando nos cambiaron de sede (94-95).

(4)Necesidad de ordenar las cuestiones funcionales con el fin de crear el mecanismo adecuado, respetando los derechos adquiridos y los nuevos planteamientos didácticos ya trabajados.

Conclusiones de este análisis, resumen de las constantes que aparecen en los centros donde he trabajado:

Así, se hace necesario realizar un diseño de cambio y organizar los temas transversales en los centros, incluyendo además la educación en valores y la no violencia (tanto física como psicológica) con programas específicos de actividades musicales en los paracurriculum. También es preciso un diseño de formación de directivos que no sean directores, es decir, Jefes de Departamentos, directores de grupos musicales, etc., con el fin de asumir funciones que no especifica la Ley y que a veces la práctica docente hace necesario, además de contribuir a crear, tanto en el profesor como en el directivo la conciencia de la Institución a la que representan, con el fin de que actúen en consecuencia. Por eso, dentro de esos diseños de formación para directivos es fundamental incluir algunas nociones elementales de Derecho Constitucional (para especificar que un centro educativo está inmerso en un Estado de Derecho, y que es imprescindible el respeto a los derechos fundamentales de las personas y la democracia de sus órganos internos; dichos temas serían la Constitución como norma jurídica, las Fuentes del Derecho, el Estado de Derecho y el Estado Democrático, etc.), y de Derecho Administrativo, tanto de procedimiento como de nociones básicas, así como del significado del abuso de poder y la usurpación de funciones, faltas que se cometen con frecuencia en los centros, ignorando su tipificación y sus consecuencias; además de otros conceptos fundamentales como el administrado y sus situaciones jurídicas, la incidencia de la acción administrativa sobre las situaciones jurídicas del administrado, las sanciones administrativas que afectan a los funcionarios, el procedimiento administrativo, la jurisdicción contencioso-administrativa, la personalidad jurídica de la Administración Pública, clases de actos administrativos, el ordenamiento jurídico administrativo, la función pública, etc...

4.2.2-El análisis del Método de enseñanza:

«la improvisación es expresión de procesos de carácter interno, principalmente inconscientes y en gran parte surgidas de improviso, es decir, impresiones naturales”
Kandinsky(1909).

Existen muchas opiniones sobre las didácticas aplicables a un determinado tipo de educación, pero la individualidad de la enseñanza musical supone su configuración como algo vivo que debe ir acorde con el pleno desarrollo de la personalidad individual y social, porque el desarrollo de las cualidades humanas no tiene límite; así, este pensamiento debe ser un lema para los educadores de la Música, y en concreto del Piano. Por eso, cada profesor deberá personalizar incluso la organización de su propia enseñanza que irá modificándose en función de la evolución de cada alumno. Y, al final, lo más importante es desarrollar al máximo el talento del futuro pianista, formando en éste una actitud crítica constructiva, germen de todo progreso.

Hemos de decir que nuestro trabajo no ha consistido solamente en elaborar el sistema de categorías para analizar cómo se enseña, qué se aprende, sino que hemos tenido que elaborar el propio método de enseñanza, y, por lo tanto, los componentes y principios del método son las categorías que hemos utilizado para el análisis.

4.2.2.1-Definiendo el estilo:

No es fácil establecer un modo de investigar para una enseñanza que no tiene tradición al respecto, dada la especificidad que la caracteriza; pero, basándonos en la variedad de elementos que constituyen el aprendizaje artístico que se unifican en la producción de la Obra de Arte, y en las observaciones anteriores, nos decantamos por la investigación cualitativa que se identifica perfectamente con esta investigación y sus contenidos. Todos sabemos que una investigación cualitativa es peculiar, debido a la complejidad que encierran sus detalles y su análisis, ya que se trata de establecer una lógica desde el punto de vista humano (la persona) y real (el acontecimiento). Por eso, basándonos en Stake (1998), debemos destacar las diferencias sutiles, las secuencias de los acontecimientos en su contexto, y la globalidad de las situaciones personales. De este modo conseguiremos una presentación del tema, una trama y un desenlace; estructura común a toda composición, incluso la musical (cuya denominación general equivalente es exposición- desarrollo-reexposición).

También hay que considerar que, entre el pensamiento del niño y el del adolescente existe una diferencia muy grande que se pone de manifiesto en cuanto planteamos una tarea de cierta complejidad a uno o a otro; ya que, el niño está más cerca de las fuentes de la vida, y no interpreta, pero juega con ellas y les da sentido al realizar la idea; es todo espontaneidad y experimentación,

utilizando para ello todos los medios naturales que posee, como el movimiento, la fuente fundamental de su conducta diaria. Además, los sentidos juegan un papel fundamental para crear su movimiento; así, Carter (1998) dice que la información se genera a través de varios canales: la longitud de las ondas de la luz que chocan contra la retina, la duración de las ondas del sonido que tañen el oído, el efecto de una molécula sobre el canal olfativo; y todo esto se consigue una visión clara de la realidad. De este modo, el área cortical de cada sentido está compuesta por parches de regiones más pequeñas, cada una de las cuales se hace cargo de una faceta determinada de la percepción sensorial; por ejemplo la corteza visual tiene áreas separadas para el color, el movimiento, las formas, etc.; y una vez que la información entrante ha sido armada, se envía desde estas áreas hacia las extensas regiones corticales conocidas como áreas de asociación, y allí, las percepciones sensoriales se integran con asociaciones cognoscitivas apropiadas. Sin embargo, el adolescente está más determinado por el contexto social; así (según Rodríguez Fenin, 2002), la generación que tiene hoy entre 12 y 18 años está educada en el aprecio del ocio, se centran en el aquí y en el ahora, basándose en un hedonismo pragmático para conducir sus decisiones; de este modo, la competitividad se impone por encima del compromiso, y no aceptan la autorresponsabilidad ni el autocontrol, aunque exigen el máximo respeto. Por ese motivo son necesarias estrategias de intervención que eviten la manipulación a la que estos jóvenes están sometidos diariamente a través de agentes externos; y qué mejor estrategia que el fomento de mecanismos creativos que parten del interior de uno mismo.

Así, el cerebro se configura como un ordenador probabilístico, y nuestras acciones se basan en predicciones sobre acciones futuras; por lo tanto, *sería imposible un comportamiento inteligente sin un intento de predicción*, y predecir a partir de hipótesis deducidas de datos escasos es el sello de la percepción, la inteligencia y la ciencia. Dada esta explicación, no podemos pensar que los alumnos se mueven sin sentido o que imaginan sin sentido; y es labor de un buen pedagogo elaborar y encauzar todo ese potencial en el camino de la creación, utilizando las acciones que les dicta su propia naturaleza. De este modo, siguiendo a Rodríguez Fenin (2002), los docentes, de la enseñanza pública, debemos hacer de nuestro trabajo un ejercicio de ética y responsabilidad que redunde no sólo en la enseñanza, sino en la sociedad.

Basándonos en lo anterior, nosotros empleamos en el análisis del siguiente modo:

Nos decantamos por una técnica de análisis descriptivo, en el que se analizarán los ambientes del Centro y del Aula en los diversos trabajos de investigación, así como los procesos que ha seguido el alumno para llegar a la abstracción musical, su repercusión en la interpretación y los registros que se han empleado para ello.

En cuanto al análisis de dilemas, se han utilizado en algún caso que se han visto contradicciones sobre el estudio o resultados del trabajo, como es el caso de los registros de procesos que han sido analizados para resolver dudas.

El análisis de contenido se ha hecho para analizar el resultado del trabajo sinéstenico y de la interpretación con cada una de las obras de cada alumno. De este modo, se han estudiado las narraciones sobre la improvisación, las conversaciones con los alumnos y los trabajos pictóricos de los mismos. Así, valoramos la imagen mental, creación temática, relación imagen forma, visión poética, capacidad innovadora.

El análisis de documentos de evaluación, se ha efectuado con revisión de las fichas de clase, anotaciones de campo al respecto y diagnósticos, en los que se ha valorado el trabajo técnico, gestual, como la relajación y el equilibrio postural, digitación, mecánica, dinámica, agogía, pedal, memoria, idea melódica, idea rítmica.

El análisis de episodios, se ha realizado en las distintas fases del trabajo sinéstenico relacionado con las obras en cuestión: del trabajo técnico, del trabajo de control, el trabajo visual, el trabajo interpretativo, etc...

Por ello, podemos definir nuestra específica forma de analizar:

-La *interpretación como método (estudio de casos)*, en las que, según Stake (1998), las variables dependientes se definen por criterios de experiencia, sin perder el contacto con el desarrollo de los acontecimientos (experiencia y realidades múltiples) y con lo que se va revelando (comprensión), con el fin de reorientar las observaciones. Por eso, nosotros anotamos lo que va ocurriendo dentro del alumno y lo que expresa en su trabajo, pero luego elaboramos esa transmisión de conocimiento, la conectamos entre sí y añadimos la interpretación de la grabación, según el resultado de la misma. Así, vamos aportando una visión existencial (estudio de las cualidades musicales del individuo y sus circunstancias) y una constructivista (la cimentación de su propio conocimiento y aprendizaje), que según Stake, guardan una estrecha relación entre sí debido a acciones fortuitas.

Al respecto, Bruner (1990/91) señala que en una ciencia lo que es especial es la forma de razonamiento, por eso, considera importante enseñar al niño desde pequeño dicha forma de razonamiento, y las formas de relación. Desde el comienzo se debe ofrecer al alumno la oportunidad de resolver problemas, de discutir, proponer, etc., porque esas actividades ocurren en el corazón de la disciplina. En base a este pensamiento, establecemos la siguiente acción didáctica:

-El estudiante debe conseguir la vivencia de la Música con arreglo a los objetivos planificados.

-Que el estudiante obtenga satisfacciones con dichas

experiencias, que le guste la Música y disfrute con ella.

-Que se adecuen a la capacidad actual de los estudiantes, al Grado Elemental o al Grado Medio.

-Que se trabajen las dos maneras diferenciadas de alcanzar los objetivos previstos.

-Que en cada alumno se desarrollen diversas inteligencias, según lo previsto.

-Tratar de orientar sobre qué actividades pueden ser más útiles para desarrollar cada una de las aptitudes previstas.

4.2.2.2-El análisis de los elementos del Método:

En principio, el elemento fundamental del método es el fomento de la creatividad, que basados en las teorías de distintos autores de los que tomamos los rasgos siguientes:

a)-La creatividad:

-Guildford (1964) sobre *características* de la creatividad (flexibilidad, fluidez, originalidad) a las que Trigo en 1999 añade elaboración (forma de trabajar y distribuir la improvisación), análisis (estructura de la misma y de los procesos literarios y visuales), apertura mental (considerar la inclusión de nuevas ideas o elementos al trabajo), comunicación (con la visión de los trabajos de otros compañeros), sensibilidad (para captar la parte emocional del trabajo), y redefinición (capacidad para generar varias respuestas al trabajo de improvisación, de tal modo que cada día salía de un modo diferente, ya que se seguía la partitura futurista que sólo contiene estructura e ideas), en una *multidimensionalidad* definida por el proceso como acción, el producto como conclusión de la acción creadora y el medio ambiente en que se trabaja como armonizador de la estabilidad de las personas.

-Goldstein (1997) que establece como *elemento* fundamental de creatividad la sensación y percepción;

-Barcia Moreno (2002), cuyos *criterios de valoración de la creatividad* los define del siguiente modo:

-Fluidez expresiva como capacidad para producir unidades de significado; también la ideativa que sirve para producir abundantes y variadas ideas; y la asociativa que establece relaciones inusuales, todo ello encaminado al contenido del dibujo, el cuento, y la narración.

-Flexibilidad de adaptación como capacidad para realizar ciertos cambios de estrategia ante las dificultades, ya que, en nuestro caso que trabajamos con las percepciones del sujeto, va a determinar la riqueza ideática e intelectual de los alumnos. Lo demostramos en el empleo personal de las formas y los colores en cuanto a sus significados.

-Originalidad como novedad porque es infrecuente, como imprevisibilidad porque produce cualidades que antes no existían,

como unicidad porque cada caso es original frente al otro, como sorpresa porque el efecto psicológico sobre el espectador produce una combinación nueva.

Pero, al pensar en cómo elaborar este trabajo, basado en la creatividad, interacción de las artes y la sinestesia, se me ocurrió recurrir a la *Metáfora* como elemento fundamental de desarrollo del pensamiento y el lenguaje musical. El Diccionario de la Lengua Española (citado por Mingorance, 1991) la define como una *transferencia de significado de un objeto o idea por medio de otro, porque existe generalmente una analogía entre los dos*. Así, con el uso de la Metáfora aumenta la autonomía significativa de la lengua y la capacidad de abrir nuevos campos de significado del signo natural.

Pero nuestro problema era cómo tratar la metáfora en un trabajo musical de improvisación al piano, y se nos ocurrió utilizarla para crear las imágenes mentales de una obra musical. Así, los alumnos dibujaban la idea que tenían en mente para improvisar basada en su vida cotidiana, tanto de acción, como de vivencia, como de percepción sensorial. Al respecto, Lidsan y Norman (citados por Mingorance, 1991) hablan de imágenes de control sensoriomotriz que registran las experiencias perceptivas y favorecen el recuerdo; pero a la vez, en nuestro sistema perceptual, pensamos con palabras y con imágenes mentales, y éstas últimas se configuran como elementos generadores de la creatividad.

Después, esta primera imagen (dibujada) era estructurada en forma de narración, por la similitud con la estructura musical (exposición, nudo y desenlace), de tal modo que el alumno inventaba una historia estructurada sobre su imagen mental; al respecto, Medrano (2001) dice que la narración sirve para dar mayor sentido y significado a la experiencia, así como para comunicar a los demás nuestro propio trabajo, facilitando la representación.

Al final, se codificaban los diferentes elementos y se construía una partitura de corte futurista, con símbolos previamente establecidos y la estructura interna definida por la historia. Al respecto, Leguern (citado por Mingorance, 1991) mantiene que los símbolos representan a una cosa en función de una correspondencia analógica; y Wheelwright (citado por Mingorance) resalta el carácter estable y repetible de los signos en la experiencia perceptual. Por tanto, nos interesa el pensamiento de Mingorance sobre la utilización del símbolo para darle vida significativa.

La partitura se interpretaba con la escala pentatónica siguiendo la partitura simbólica

Pero nuestro trabajo con estos alumnos de Grado Elemental se basa en la metáfora sensorial que Owen (citado por Mingorance, 1991) basa en experiencias visuales, auditivas, cinéticas, olfatorias y gustativas, ya que juegan un papel importante en la comunicación. Esta visión es de vital importancia debido a que los niños aprenden a través de los sentidos, y participan en el mundo también a través de los mismos.

b)-El análisis del proceso: Desde este punto de vista las nuevas alternativas a la educación musical parten de los siguientes procedimientos de exploración interna que contribuyen a esa unidad antes aludida en la que pretendemos potenciar la utilización de los siguientes parámetros a nivel práctico que sirven para valorar la exploración interna de cada sujeto:

-Organización de los procedimientos de aprendizaje. Para ello, las partituras de corte futurista con códigos abiertos, al igual que la interpretación se configuran como uno de los medios gráficos más valiosos de este siglo, ya que se trata de representar visualmente una experiencia sonora, que, a su vez, desarrolla ciertas capacidades:

-Acercamiento al instrumento, mediante el cual, el alumno humaniza al instrumento, lo utiliza para expresar sus emociones; con esto se rompe la frialdad del proceso analítico obra-instrumento: el piano es un amigo.

-Producción de emociones, (al principio primarias, y más adelante secundarias), mediante el estímulo de todos sentidos: vista, oído, olfato, gusto y tacto.

-Expresión de estas emociones mediante imágenes visuales impresas al estilo futurista cuya variedad de grafismos dependerá de la madurez del alumno y del tema escogido.

-Transformación de la imagen visual en imagen sonora, (imagen estética), y expresión de la misma en el piano.

-Desarrollo de la creatividad mediante la construcción de **estructuras musicales** de fácil a difícil; de simple a compuesta.

Al principio comencé a trabajar los datos obtenidos, de tal manera que analizaba, partiendo de un tema dado, el tratamiento que sobre el mismo hacía el alumno, los colores que utilizaba y la calidad interpretativa a la que llegaba, dentro de su nivel. Además, elaboré una tabla analizando fundamentalmente los problemas sociales y personales que aparecían en el trabajo, en relación con los colores utilizados por el alumno, para intentar solventarlos, y otra tabla donde se estudiaba la imagen estética en relación con el registro utilizado y el grado de abstracción al que había llegado el alumno en el dibujo, la improvisación y la partitura. Así, al complicar los trabajos se fueron analizando con más exactitud los elementos musicales, de elaboración y creativos, hasta conseguir la máxima abstracción mental en el último de ellos, para lo que fue necesario elaborar una serie de códigos que a continuación describimos.

c-Definición de las fases:

Por tanto, el Método que propongo ha pasado por varias fases antes de definirse tal como es ahora; ha sido producto de mi continuo aprendizaje a lo largo de mi ejercicio profesional, en un intento de establecer un modo personal de trabajo en mi Aula, basándome en pedagogos novedosos como Schaefer, Hemsy, Abad, Sannuy, Willens y Friedmann, que me sorprendieron por el carácter diferente que imprimían a una enseñanza marcada por la línea clásica en cuanto a su pedagogía, y portadora de innumerables lagunas en ese campo

debido a la falta de tradición al respecto; porque todos sabemos dónde hay que llegar, pero no cómo hay que llegar, es decir, qué proceso establecer para hacer asequible el camino. Por eso, me di cuenta de que la enseñanza musical tenía que ser una renovación constante, de que el aprendizaje musical era un proceso que debía estar más cerca de las fuentes de la vida.

De este modo comencé, en el Grado Elemental, a seguir las enseñanzas instrumentales de Willens, a través de Chapuis (1987), uno de sus alumnos. Me centré sobre todo en el tema de la improvisación para completar los programas del curso. Este método basa su enseñanza de la armonía práctica moderna en los descubrimientos científicos, hablando de la *improvisación tonal general*, que se debe realizar primero de un modo inconsciente (sin nombres de notas) y después conscientemente; además hay que ser capaz de cantar *la melodía* primero y tocarla después, manos separadas y juntas, improvisando, acto seguido, el acompañamiento, y las cadencias modulantes (que nos llevan a otra tonalidad): perfecta (V- I grados de la escala) con 7 de dominante, rota (V a VI), sensible (VII- I) con 7 disminuida y tónica; seguidamente resuelve que la improvisación polifónica se realiza en terceras, comenzando por la más aguda; después se invierte el intervalo y se improvisan las 6ª, 4ª y 5ª paralela.

También, me basé en Hemsy (1983), que ve la improvisación como sinónimo de juego, entretenimiento, exploración, inquietud, curiosidad, etc...; así, *el juego musical debe comenzar antes que el aprendizaje sistemático y no debe interrumpirse en todo el proceso, aunque cambie de sentido*. Puede decirse que la improvisación sirve como descarga, técnica o forma de aprendizaje, un medio que desarrolla la imaginación y la creatividad, debiendo introducirse en las primeras etapas del proceso auditivo, para que sea algo connatural en el hombre, pero trabajaba con composiciones realizadas por niños, demasiado complejas para nuestros alumnos.

De la fusión de estas enseñanzas terminé, en 1992, la elaboración de un Método de Iniciación al Piano (sin publicar), en el que se combinaban el aprendizaje de los problemas organizados del Lenguaje Musical con los técnicos del Instrumento, de tal modo que seleccioné una serie de obras sencillas para cada unidad; e incluso, en muchas de ellas incluí cuentos elaborados por los propios alumnos que planteaban los problemas musicales y técnicos requeridos en cada momento. Dicho trabajo le llamé: *Vive con la Música*. Además, utilizaba metáforas para facilitar el aprendizaje de los problemas, como el "a b c" para denominar al pentagrama y las notas, "la cajita de música" para denominar al compás, "la fórmula secreta" para las claves, la "escalera mágica" para la escala, etc...; al final aparece un apartado donde dice: "cosas que los pequeños músicos deben saber", donde se simplifica la historia de las formas y estilos musicales en forma de cuento, ilustrado con dibujos alusivos a cada tema.

De Schaefer había estudiado todos sus libros, y de todos me habían fascinado sus experiencias musicales sobre el entorno sonoro y la libertad con que las realizaba; sus métodos contenían experiencias en el aula sin organizar, pero con ideas muy válidas para ejercer una didáctica activa; pero fue el libro *Cuando las palabras cantan* (1970), junto al *Curso de Técnica Vocal* de Abad (1997), en el que trabajamos con partituras futuristas, y en el que realicé una composición al respecto que adjunto al final, llamada "El cuadro encantado", los que me dieron las claves de cómo establecer metáforas con fundamento musical y expresar música en una partitura, en principio, no musical, es decir, de corte futurista, en la que caben fonemas, líneas, puntos, pegotes, y un sinfín de signos gráficos no habituales entre los que se establece una conexión que va convirtiéndose en una trama musical.

De Friegmann (1994) me gustó la manera no habitual de comenzar el trabajo del instrumento, mediante la utilización de clusters en teclas negras, lo cual me permitió utilizar al principio el brazo desde el hombro (los grandes segmentos), en lugar de los dedos, estableciendo una coordinación de movimientos mucho más sencilla en una alternancia de ambos miembros, que iba declinando en segmentos más pequeños, hasta finalizar en el empleo de los dedos en las teclas negras también, para que el elemento visual (teclas negras) sirviera de base al conocimiento y dominio inicial del teclado; además, en los ejercicios, podía intervenir el profesor con el alumno. Después, se introduce al alumno en la técnica poco a poco a la vez que se trabajan las dos claves utilizadas en este instrumento, la de sol y la de fa (en espejo respecto al do central del teclado), las figuras musicales, el puntillo (que alarga las figuras una mitad) y la ligadura (que enlaza dos notas del mismo nombre y sonido alargando el mismo), las combinaciones de diferentes figuras en las dos manos, el silencio, las indicaciones dinámicas que sirven para establecer el grado de intensidad de los sonidos (F, P, mf, reguladores, acentos, etc.), las alteraciones (que sirven para cambiar de tonalidad), los acordes (varias notas ejecutadas al tiempo), articulaciones, el desarrollo del oído armónico y la coordinación con otra persona a través de las canciones a cuatro manos, la coordinación de manos y dedos, el legato y stacatto y su coordinación o alternancia entre manos. Una vez cumplidos los objetivos del Método Europeo de Friegmann, comenzábamos a estudiar estudios de M. Carra, obras de Bach (Album de Ana Magdalena), sonatas de Reicnecker, Mozart, Beethoven, obras del Album de la Juventud de Schuman, además de Jazz y Blues para niños.

Sin embargo, el hecho de concebir la improvisación como juego y al tiempo introducir al alumno en las estrictas leyes del sistema tonal me resultaba contradictorio y observaba que, en el fondo estábamos aún en una línea escolástica. Por eso, pensando en la LOGSE surgieron en mí más inquietudes, ya que había que enseñar instrumento y Lenguaje Musical al tiempo y había que conseguir que los alumnos tuvieran un nivel aceptable, pero también había que innovar para alcanzar el espíritu de la Norma, y que mejor manera

que utilizar la imaginación para crear, debiendo imaginar antes que realizar (visualización creativa). Tomé entonces ideas de las enseñanzas de Abad (1986) en lo referente a la construcción artesanal de partituras de corte futurista, que ella utilizaba con los cantantes y actores, pero que yo comencé a adaptar a las necesidades de la enseñanza pianística.

Al iniciar las enseñanza de Grado medio en otro Centro, me planteé cómo continuar el Método con alumnos más mayores, y una vez analizados los resultados de la improvisación, me di cuenta que los adolescentes requerían un nivel más alto de abstracción y no se les podía someter al dibujo representativo de la idea de un modo tan simple. Así, codificamos las formas según Kandinsky y los colores según Bono y establecimos el campo semántico se explicaremos en el capítulo VII, por un orden que consideramos adecuado para desembocar en la creatividad interpretativa, partiendo de un minucioso análisis de la obra según un proceso de desarrollo interno del pensamiento divergente desde el punto de vista musical.

Mientras realizaba este trabajo con los alumnos, yo misma me puse a practicar con el Método analizando musicalmente los cuadros de Kandinsky y Vicente, que continué con la coloración de las partituras op. 11 de Schönberg y Stockhausen, para culminar con el estudio pictórico-musical de la obra de Alberti, símbolo de la abstracción literaria partiendo de lo pictórico y musical. Cuando estudié la obra de Schönberg coloreada, aprecié que, habiendo realizado ese trabajo anteriormente, había llegado mucho antes al máximo nivel de interiorización, y el sonido variado, previamente pensado según el análisis del color en la partitura, surgía de los rincones más profundos del ser. Así, me di cuenta que ese experimento sería interesante llevarlo a cabo pronto con alumnos de Grado Superior, porque supone la continuación a este nivel de mi propio Método.

Con todo lo expuesto quedan completados los factores educativos respecto a la enseñanza musical, señalados por Serralach en 1947: la *educación intelectual* con el cultivo de la inteligencia divergente, de tal modo que los alumnos trabajan varios aspectos diferentes de elaboración de la obra, como el dibujo, la narración, la propia improvisación e interpretación; la *educación de la voluntad* que exige disciplina para realizar el trabajo con perfección siendo imprescindible su estudio práctico; la *educación estética* que la perciben con el dibujo porque adquieren capacidad para comprender, sentir la belleza y producir la obra; la *educación física* que se refiere al trabajo motor, al dominio del cuerpo y del teclado; y la *imaginación*, configurada como parte esencial de un artista, y más de un músico. Por tanto, la confluencia de estos factores marcan un camino a seguir hacia la abstracción, que cada pedagogo debe definir a su manera, y que en nuestro caso describiremos en el capítulo VI y VII al presentar el proceso de la Enseñanza Artística en cada Unidad Didáctica.

Los registros:

a)-*Registro personal de las Clases:* evolución, resultado del trabajo, asimilación de contenidos durante el momento de la clase. Para ello se elaboró un registro de exploración del proceso interno del alumno, de tal modo que cada uno respondía a las siguientes cuestiones:

- 1-Visión personal del análisis de la obra.
- 2-Explicación de la interpretación habitual de la misma según las versiones que había oído.
- 3-Análisis de las motivaciones y sentimientos personales el autor ha querido expresar.
- 4-Síntesis de la obra según el alumno.
- 5-Explicación de su propia interpretación.

ALUMNO	Análisis formal, armónico y dinámico.	Escucha de Interpretaciones Habituales diferentes.	Estudio de las motivaciones personales y profesionales del autor, partiendo de un estudio sobre el contexto histórico y estético	Síntesis estructural de la obra	Interpretación personal de la obra.

Tabla 5: Registro de procesos:

b)-*Registros de campo:*

1-Registro anecdótico con informes descriptivos longitudinales sobre la manera en que el alumno captaba el proceso. Es lo que se ha hecho también en el trabajo de investigación para los biendotados musicales, además de incluirse apreciaciones del propio alumno.

2-Anotaciones de campo que contienen impresiones e interpretaciones subjetivas del profesor sobre los resultados del trabajo del alumno. Esto se realizaba casi una vez por semana, cuando se apreciaban cambios en el resultado o en el proceso del alumno.

3-Descripción ecológica del comportamiento que consiste en registrar y comprender una secuencia de comportamiento completo realizada en la clase una vez al mes aproximadamente; se entiende a nivel de resultado musical.

c)-*Registros de las prácticas educativas.*

Observación de la actividad del alumno:

1-Diarios, informes personales sobre base regular en torno al tema de interés, sobre todo en lo que se refiere a evolución del

aprendizaje musical diario; ellos explicaban sus impresiones sobre el trabajo y los resultados que apreciaban en ellos mismos. Se realizaba cada dos meses aproximadamente.

2-Archivos, que son recopilaciones de materiales con un fin determinado; son las fichas de alumno donde se recogen los datos de cada trimestre en lo referente a la evaluación cuantitativa de los resultados, con anotaciones cualitativas sobre los mismos.

d)-Registro de valoración del proceso:

Al respecto, los dibujos empleados para el análisis de partituras constituyen una verdadera fuente a la hora de profundizar en las capacidades de la persona, siendo de vital importancia analizar las siguientes consideraciones (ver Anexo 2.4):

- 1-Aspectos musicales para los que tiene mayor facilidad;
- 2-Tipos de inteligencia que tiene más desarrollada y cual es preciso desarrollar más con el trabajo; así como la originalidad en el planteamiento;
- 3-Capacidad de síntesis;
- 4-Tipos de memoria que asimila mejor;
- 5-coherencia del proceso de trabajo en relación con el proceso creativo final;
- 6-significado del tipo de simbología empleada;
- 7-madurez del proceso de abstracción mental;
- 8-madurez emotiva, imaginación, fantasía y sensibilidad;
- 9-personalidad del alumno;
- 10-problemas psicológicos y personales o sociales;
- 11-madurez técnica, interpretativa y musical (calidad del sonido).

ALUMNO	Procesos trabajados con más profundidad	¿se ha saltado algún proceso?.	Grado de abstracción del dibujo en relación con el resultado final.	Estudio de la evolución de los distintos procesos hasta el final.
--------	---	--------------------------------	---	---

Tabla 6: Registro de valoración del proceso:

Además de registrar los procesos del Método y su valoración, se realiza un registro de clase, es decir, una ficha en la que se van anotando las bases y los progresos de distintos aspectos interpretativos, así como el tratamiento que cada sujeto da a los factores que se miden y el programa que se le adjudica, incluyendo los ejercicios de técnica; lo cual nos servirá, primero para contribuir al diagnóstico inicial del alumno, y segundo para medir sus progresos técnicos y musicales (Anexo 2.4).

CONTÉNI-	técni	gestos	Capta-	imagen	Crea-	relación	visión
----------	-------	--------	--------	--------	-------	----------	--------

DOS	ca		ción visual	mental	ción Temá- tica	imagen- forma	poética
Estudios							
1-							
2-							
3-							
4-							
5-							
6-							
7-							
8-							
Barrocas 1-							
2-							
Clásica:							
Román- tica							
Moderna							
Española							
Contem- poranea.							

Tabla 7: Fichas de clase donde se especifican los programas:

e)-*Registro de la interpretación de las obras estudiadas en la clase y de los Conciertos de los alumnos implicados mediante grabación:*

- El trabajo del campo semántico y/o dibujos.
- Conversaciones informales con los alumnos.

f)-*Resultados de los test sobre las distintas capacidades:*

1ª fase: aplicación general para todos los sujetos de la muestra:

- 1-Inteligencia general del factor g de Catell.
- 2-Aptitudes específicas:
 - memoria auditiva de Cordero Pando (1997);
 - percepción y atención TEA Ediciones a partir del trabajo de Thurstone y colaboradores;
 - escala de estimación de profesores;
 - escala de valoración de los alumnos.
- 3-Personalidad de Gordon.

4.2.2.3-*Improvisación:*

Categorías para el análisis de la improvisación al piano en el Grado Elemental:

-Proceso de elaboración general:

Según Delval (1996), a lo largo de la resolución de este tipo de tareas, vemos los progresos que van realizando los sujetos en la creación de modelos que permitan organizar el mundo y comprenderlo: estamos ante **la creación de estructuras de pensamiento**.

Pero, estas estructuras no se manifiesta igual en cada fase del desarrollo humano; así, en el periodo de 7 a 8 años, las operaciones aparecen como acciones interiorizadas que empiezan a conectarse entre ellas; la posibilidad de encontrar semejanzas entre los leitmotiv permite reunirlos, pero pueden volver a separarse y reunirse de acuerdo con otra característica diferente y formar cuentos musicales distintos. Por eso, se ha seguido el siguiente proceso general de trabajo:

Expresión plástica-----expresión verbal-----símbolo verbal-----
(idea, color) -----(narración, poética---metáfora)
leitmotiv-----improvisación musical al piano.

Dentro de cada categoría pueden formarse subcategorías comparables con las categorías superiores en que están incluidas (capítulos distintos o secuencias del cuento musical con estructura formal). Ejemplos:

Forma Rondó: A (casita de chocolate), B (la señora trufa), A, C (el señor turrón), A, D (el chocolate blanco)A, E (la chocolatina). Con estos elementos se forma un cuento. Fany(1999).

Forma de danza: //:AA`BB`://.»Hortalizas y legumbres». A(zanahoria), A` (la cebolla), B (garbanzo), B´ (lenteja). Águeda (1999).

Danza de los animales: A (perro). A´ (cachorro de perro). B (delfín). B´ (cría de delfín). Victoria (1999).

Y las dificultades antes aludidas, en base a los objetivos expresados, se trabajan como se explica a continuación:

<u>1ª Fase:</u> Conexión imagen- sonido- leitmotiv.
1º nivel: leitmotiv que surge de simples impresiones; se trabaja con coordinación de manos y dinámica de contraste.
2º nivel: Formación de temas musicales interrelacionados entre sí con sentido cadencial; se trabaja con coordinación de ambas manos y dinámica graduada.
3º nivel: aparece ya la idea musical completa con acompañamiento; trabajo de textura, compás y sentido cadencial.
4º nivel: La idea musical con el acorde; el acompañamiento se varía según sea el leitmotiv, la textura y el proceso cadencial.
<u>2ª Fase:</u> variación de los leitmotiv.
1º nivel: diferenciar los leitmotiv, desarrollo de la narración y empleo de diferentes ritmos.
2º nivel: crear frases musicales con movimientos paralelos, contrarios, oblicuos y rítmicos diferentes.
3º nivel: creación de formas y estabilidad del compás.
4º nivel: trabajo de la obra con estructura cadencial suspensiva y conclusiva; trabajo del estilo musical adecuado.
<u>3ª Fase:</u> organigrama del proceso:
-Anotación de imágenes e impresiones sonoras del alumno.
-Desarrollo de la capacidad intelectual y expresiva mediante un análisis reflexivo de lo expuesto.
- Transcripción a la impresión sonora final la impresión visual inicial.
-Transcripción a la partitura futurista.

Una vez descrito la manera en que hemos seguido para nuestro trabajo, estamos en condiciones de abordar la fase de Interpretación

Creativa que a continuación se describe (ver ejemplos en Anexo 2.3).

4.2.2.4-Categorías para el análisis de la Interpretación creativa:

-Análisis de la Interpretación creativa en el Grado Medio:

Como consecuencia del trabajo anterior con el Grado Elemental, explicamos a continuación la analogía que establecimos entre los colores, procesos de pensamiento y procesos de trabajo para los alumnos de Grado Medio, de tal modo que cada proceso de pensamiento se trabajaba con un procedimiento de trabajo musical distinto, dentro de un color que, a la vez que motiva el trabajo, sirve para diferenciar un proceso de otro.

<i>Lo analítico:</i> -Dibujo codificado del análisis formal, y armónico de la obra.	<i>Lo lógico:</i> -Dibujo codificado de audición; al menos dos versiones de la obra.	<i>Lo operativo:</i> -Dibujo codificado del concepto del propio autor sobre la obra, basado en la personalidad contexto histórico y gustos estéticos de la época.
<i>Lo emocional:</i> -Dibujo codificado de los sentimientos secuenciados de la obra.	<i>Lo sintético:</i> -Dibujo codificado y escueto de la síntesis de la obra.	<i>Lo creativo:</i> -Dibujo codificado de la visión personal de la obra diferenciando su estructura formal.

1-*Lo analítico* (blanco, el no color, la nada anterior al comienzo de todo), donde se incluye un análisis de forma, armónico y de estilo. Se comienza analizando la obra y mostrando la visión abstracta de este análisis, como si adquiriera una forma en el espacio, es decir, la estructura del tiempo

es asumida por el espacio conservando dicho armazón.
2- <i>Lo lógico</i> (gris, insonoro e inmóvil, mezcla de pasividad y acción), donde se analizan una o dos interpretaciones grabadas de la obra. Se trata de estudiar cómo se ha interpretado la obra hasta ahora y se plasma en el dibujo dejando constancia sobre todo de la estructura y expresión general.
3- <i>Lo operativo</i> (amarillo, inquieta al espectador actuando sobre su sensibilidad), donde se estudian las motivaciones profesionales y personales del autor, así como las que le llevaron a componer la obra; es decir, la obra vista desde la mente del propio autor. Se trata de recopilar las circunstancias personales, las ambiciones del momento, y la situación profesional.
4- <i>Lo emocional</i> (rojo, efecto interior de viveza), donde se establecen las secuencias ordenadas de los sentimientos entresacados de cada parte de la obra. Se comienza trabajando el significado global de la obra, buscando datos del autor, gustos estéticos de la época, carácter general de la obra y significado, etc..; después se entresacan los sentimientos segmentados por orden según su ubicación.
5- <i>El control del proceso</i> (azul, profundo y quieto, permite pensar), o visión sintética y renovada de la obra en conjunto. Al llegar a este punto es preciso pensar cómo se ve la obra tras ese entramado realizado para su estudio.
6- <i>Lo creativo</i> (verde, grave, pensativo y vivo al tiempo), como búsqueda de alternativas a la interpretación habitual, es decir, la propia versión del alumno, un nuevo planteamiento.

Tabla 9: codificación del color en el campo semántico:

Así, el aspecto constructivista del trabajo se caracteriza por la variación del estímulo externo, trabajando la experiencia de la visualización vivencial, la visión plástica, la visión interior o imagen estética de la obra y la interpretación integral de la misma, en un proceso de aprendizaje que elabora el propio alumno y que promueve la creatividad en todos sus componentes.

4.2.3-El análisis del proceso de aprendizaje de los alumnos:

4.2.3.1-Cómo se realiza el análisis:

Dijo Kandinsky en 1909 que: "cuando se pone uno a trabajar, a la mente no deberían acudir ideas, sino únicamente la voz interna hablando y dirigiendo...El pintor debe conocer todo su material y entregar de tal forma sus sentimientos que sepa y sea capaz de temblar espiritualmente...El reconocerse a sí mismo es la raíz del arte nuevo...La necesidad interior es sólo un termómetro que lleva a la gran libertad, colocando la capacidad de comprensión interna como única limitación de esta libertad". Del mismo modo, el sonido posee unos elementos de valor interno que responden a una necesidad interior; resulta muy difícil penetrar en el mundo interior del alumno; por eso, se explora; pero esta exploración debe realizarse desde dentro de la persona con el fin de conseguir crear una unidad interna desde la que se puedan aportar innumerables recursos expresivos a la hora de recrear o crear un obra de arte en su unidad

externa. Así, las vivencias interiores y exteriores se entrelazan, dando como resultado el alma del artista, y este complejo es el autor de la actividad interna transformadora que se manifiesta en una forma exterior reorganizada.

¿Cómo se analiza?:

Antes de categorizar hemos de explicar que nuestras pretensiones son varias: que los alumnos tengan experiencias sonoras y auditivas a través de las cuales lleguen al descubrimiento de conocimiento; que la música favorezca el estímulo y la coordinación intelectual, muscular y nerviosa; y que dispongan de la grafía y los símbolos adecuados para su trabajo. Por tanto, necesitamos establecer un sistema de categorías para analizar las formas, un sistema de categorías para los colores, y un sistema para la codificación de instrumentos. Pero, nuestra clasificación general de categorías de análisis para trabajar con el alumno ha sido la siguiente:

- a)-Exploración del alumno.
- b)-El tratamiento del tema.
- c)-El color y la forma.
- d)-Grado de abstracción alcanzado según codificación de forma en el dibujo previo y en la partitura..
- e)-Relación entre la utilización de los colores y los problemas personales y sociales.
- f)-Imagen estética: concepto de la obra.
- g)-Improvisación.
- h)-Interpretación creativa.

4.2.3.2-La codificación de fuerzas expresivas:

Para desarrollar ese proceso multiplicador elaboramos un Método basado en la interacción de las artes, motivo por el cual se da gran importancia a los sentidos, y para el que ha sido preciso establecer un sistema de significados entre formas y colores, con el fin de crear un lenguaje no habitual musicalmente hablando, de gran trascendencia en la investigación que estamos realizando. Para ello nos hemos basado en las codificaciones llevadas a cabo por los artistas de principio del S.XX. Así, Alberti tiene un poema dedicado a la pintura que define muy bien el sentido de los diversos significados aludidos:

ALPINTURA

*Ati, lino en el campo. Ati, extendida
Superficie, a los ojos, en espera.
Ati, imaginación veloz, belov u hoguera,
Diseño fiel o llama desceñida.*

*Ati, línea impensada o concebida.
Ati, pincel heroico, roca o cera,*

*Obediente al estilo o la madera,
Dúcil a la medida o desmedida.*

*Ati, forma, color, sonoro empeño
Porque la vida ya volumen bable,
Sombra entre luz, luz entre sol, oscura.*

*Ati, fingida realidad del sueño.
Ati materia plástica palpable.
Ati, mano, pintor de la pintura.*

Rafael Alberti (2000).

Entre claros colores y atrevidas líneas, un poeta acaba de despertar y ya nada ni nadie podrá detener su ímpetu creativo (Fundación Alberti, Catálogo 2000): la sorprendente, agónica, desvelada alegría/ de buscar la pintura y hallar la poesía,/con la pena enterrada de enterrar el dolor/ de nacer un poeta por morirse un pintor (Alberti, 2000).

a) -La codificación de la forma en el método:

Dice Kandinsky que un cuadro surge a raíz de la *necesidad interior*; la voz interior del artista es decisiva en la génesis de un cuadro, y es de vital importancia el nacimiento del color y la forma a partir de la necesidad interior. "Sólo quiero pintar buenos cuadros necesarios y vivos, que sean experimentados correctamente al menos por unos pocos espectadores" (Kandinsky 1912). Cuando el hombre da importancia excesiva a los éxitos externos y a los bienes materiales, el arte pierde el alma; por eso, el espíritu que conduce al reino del mañana sólo se conoce a través de la intuición; aquí es donde es imprescindible el talento del artista. Cuando el hombre se vuelve hacia sí mismo la literatura, la música y el arte son los primeros y más sensibles sectores en los que se nota el giro espiritual de una manera real. Mi libro "De lo espiritual en el Arte" se proponía esencialmente despertar la capacidad de captar lo espiritual en las cosas materiales y abstractas. Dice Kandinsky, «*Mi secreto consiste en que hace años adquirí la facultad de liberarme de mí mismo*».

El autor, en 1926, escribe *Punto y línea sobre plano*, donde dice que la obra de arte se refleja en la superficie de la conciencia, pero permanece más allá de ésta, y una vez finalizado el estímulo desaparece sin dejar rastro. Se puede decir que existe un fino cristal transparente que hace imposible la relación directa, pero se da la posibilidad de penetrar en la obra y participar en ella, viviendo sus pulsaciones con sentido pleno; además, el análisis de los elementos artísticos es un puente hacia la pulsación interior de la obra de arte. Así, los impresionistas, que afirmaron que la naturaleza es la única teoría del arte, fueron quienes inconscientemente iniciaron una nueva *ciencia artística*, que continuaron los expresionistas estableciendo una serie de elementos abstractos básicos:

1-El punto geométrico: es invisible, se asemeja a un cero, constituyendo el puente esencial entre palabra y silencio; además, encuentra su forma en la escritura, por lo que pertenece al lenguaje y significa silencio; por eso, el sonido del silencio cotidiano es para el punto tan estridente que se impone sobre todas sus demás propiedades. Naturalmente, la nueva ciencia artística sólo puede surgir cuando los signos se vuelven símbolos y el ojo y el oído abiertos permiten saltar del silencio a la palabra. De este modo, sacando el punto de su utilización en el lenguaje, llega a tener mayor espacio libre en torno suyo, de modo que su acento adquiere resonancia, aumenta en nitidez y fuerza, para que fuera de la servidumbre práctico funcional se establezca una bitonalidad escritura-punto. Se trata del punto de la pintura, que procede del choque del instrumento (lápiz, punzón, pincel, pluma, etc...) con la superficie material (papel, madera, tela, metal, etc...). Al analizarlo, es preciso considerar la relación de tamaño del punto y el plano, además de la relación del tamaño del punto y otras formas sobre el plano: ● • ∫_ε

Así, el punto grande da una pauta de fuerza y profundidad de expresión a las formas abstractas, en un entrecruzamiento de las fuerzas intrínsecas de los puntos y los planos, que también pueden converger. Por otro lado, el punto posee un borde exterior que determina su aspecto externo, tomando así infinitas figuras, ya sea el punto perfecto, otras formas geométricas (triángulo, cuadrado, puntas, etc..) o libres.

Internamente, el punto es la forma más escueta, replegado sobre sí mismo, con tensión siempre concéntrica, aunque en los casos en que se vuelve excéntrico, mantiene una bitonalidad concéntrica-excéntrica; se afirma sobre la superficie indefinidamente, representando la afirmación externa más permanente y más escueta, que surge con brevedad, firmaza y rapidez, lo que le hace ser el elemento primario de la pintura.

Desde otro punto de vista, el punto es la mínima forma temporal, pudiendo convertirse en una composición si se da una subordinación interiormente funcional de los elementos aislados y de la construcción, de modo que cuando un acorde constituye perfectamente la meta pictórica debe ser considerado como una composición, que si es cualitativa, sólo puede existir en base a sonidos múltiples; y en el momento en que el punto se desplaza del plano básico, se hace perceptible la bitonalidad: el sonido absoluto del punto, y el sonido del sitio, diferente del plano básico. Además, la repetición es un medio poderoso para incrementar la conmoción interior y un ritmo primitivo. Los puntos existen en todas las artes, y su fuerza interior crecerá cada vez más en la conciencia del artista.

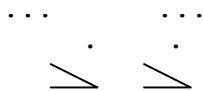
En el ballet existen los *pointes* (derivado de punto), correr de puntillas equivale a ir regando puntos en el suelo; el salto moderno determina a veces una superficie pentagonal cuyas cinco puntas están formadas por la cabeza, las manos y los pies, y donde los diez dedos establecen diez puntos más pequeños; también las rígidas inmovilizaciones pueden ser consideradas como puntos. (esquema gráfico del salto).





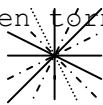
Aparte de los golpes de tambor y triángulo, los puntos en la música se pueden obtener mediante una enorme variedad de instrumentos, especialmente los de percusión, dentro de los cuales, el piano ejecuta composiciones completas exclusivamente a través de la confrontación y continuidad de meros sonidos puntuales.

En el terreno particular de la pintura constituida por la ola gráfica, el punto desarrolla sus fuerzas autónomas con gran nitidez, ya que el instrumento material presta a esta fuerzas variadas posibilidades de expresión que incluyen multiplicidad de formas y tamaños, a la vez que transforman el punto en un ente de innumerables posibilidades, como los primeros compases de la Quinta Sinfonía de Beethoven, traducido a puntos (sol sol sol-corcheas- mi-blanca con calderón más grave-; fa fa fa re-idem-):



2-La línea: geoméricamente, es un ente invisible, es la traza que deja el punto al moverse y, por lo tanto, su producto, ya que surge del movimiento al destruirse el reposo total del punto, lo que supone la antítesis del elemento pictórico primario, el punto.

a)-La recta se genera por una fuerza procedente del exterior que desplaza el punto en cualquier dirección, de tal modo que la dirección permanece invariable y la línea tiende a prolongarse indefinidamente. Si la recta es horizontal corresponde a la línea o el plano sobre el cual el hombre se yergue o desplaza; por tanto, es la base protectora, fría, la forma más limpia de la infinita y fría posibilidad de movimiento. La vertical es el opuesto, ya que forma con ella ángulo recto, constituyendo la forma más limpia de la infinita y cálida posibilidad de movimiento. La diagonal tiene tendencia equivalente hacia ambas, lo cual determina su tono interior, lo que hace que sea la forma más limpia del movimiento infinito y templado. Así, las restantes rectas son desviaciones mayores o menores de las diagonales, surgiendo así la estrella de las rectas, que se organiza en torno a un punto de contacto común:






Se trata de un eje en torno al cual se deslizan las líneas unas sobre otras y surge una nueva forma, es decir, un plano con clara figura de círculo. Así, las rectas libres formadas entre las diagonales nunca llegarán a una relación de frío- calor. Cuando las rectas esquemáticas sufren un examen de sus cualidades cromáticas, surge la comparación entre el blanco y el negro, y en ambos casos, el sonido se encuentra reducido al silencio o aun casi imperceptible murmullo.

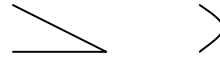
-La línea quebrada consta de dos partes engendradas por dos fuerzas cuya oposición se concentra en un solo choque, y que además surge de un contacto mucho mayor con el plano. Pueden ser con ángulo agudo de 45°(el de más tensión, de sonido agudo y activo, coloración

intensa amarilla y que aporta la realización magistral), recto de 90°(el más objetivo, de sonido frío y controlado, color rojo, que además aporta la visión como parte activa del pensamiento), obtuso de 135°(tiende a conquistar el plano, de coloración azul y de sonido torpe, débil y pasivo, que produce debilidad una vez finalizada la obra), y el ángulo libre. Así, el sonido absoluto de las mismas varía en función de su forma: el sonido de las rectas con variaciones, el de la tendencia a una tensión, y el de la tendencia hacia una mayor o menor conquista del plano; estos tres sonidos pueden formar una trisonancia pura. Además, existe una gradación de colores en el ángulo obtuso hasta llegar al semicírculo.

Existe, por otro lado una indicación esquemática de las correlaciones de línea, plano y color:

Ángulo agudo  color amarillo
 Ángulo recto  color rojo,
 Ángulo obtuso  color azul

b)-La curva: cuando dos fuerza ejercen simultáneamente su acción sobre el punto, de tal modo que una de las fuerzas vaya superando en presión a la otra, constante e invariablemente, surge la línea curva; así, al curva simple es una recta que ha sido desviada de su camino a través de una presión lateral constante, de tal modo que cuanto mayor es la presión, más cerrada es la curvatura de la recta y mayor el desplazamiento hacia fuera, además de la cualidad de cerrarse a sí misma. Por tanto, la recta y la curva constituyen el par de líneas fundamentalmente antagónicas, y la quebrada debe ser concebida como un ente intermedio entre ambas, es decir, nacimiento, juventud y madurez.

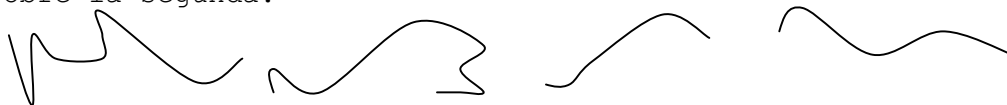


Por tanto, la curva contiene el germen del plano, ya que puede crearlo con un solo impulso(el círculo) y la recta necesita de tres impulsos(el triángulo). Se puede establecer ahora la relación de los tres elementos pictóricos: línea(recta/ curva)-plano(triángulo/ círculo)- color(amarillo/ azul). Así, esta regularidad abstracta corresponde también a otras artes; los elementos manejados por la escultura y la pintura son espaciales, en la música sonoros, en la danza dinámicos, y en la poesía verbales.

La curva geoméricamente ondulada supone una alternancia uniforme de la presión positiva y negativa, es decir, tensiones y relajamientos alternantes.

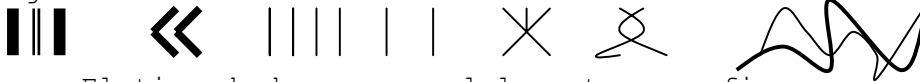


La curva libremente ondulada hace que desaparezca el aspecto geométrico, y la presión positiva y negativa se alternan irregularmente, de tal modo, que la primera predomina decididamente sobre la segunda.



Es importante saber que el engrosamiento de las líneas está relacionado con el desarrollo.

c)-La línea combinada puede ser geométrica (cuando las partes que la componen son geométricas), mixta (cuando a los segmentos geométricos se agregan otros libres) y libre (cuando los segmentos son exclusivamente libres). Estas combinaciones son las que dan lugar a la creación de ritmos:



El tipo de barras paralelas, tercera figura, supone un refuerzo cualitativo, que en música corresponde a la repetición de los mismos compases con interrupciones progresivamente mayores. La repetición por instrumentos diferentes, pero de idéntica sonoridad debe considerarse cualitativa en cuanto al colorido. Cuando se contraponen una curva y una quebrada, se fortalece el sonido; la superposición de líneas onduladas, tanto convergentes como divergentes, producen cierta blandura aterciopelada, con predominio de lo lírico sobre lo dramático. Así, la armonía de una composición puede consistir en varios complejos que van creciendo hasta un máximo antagonismo; además, el elemento tiempo es detectable en el caso de la línea en una medida mucho mayor que en el caso del punto. Por otro lado, el curso de una curva se diferencia también temporalmente del de una recta, aún cuando las longitudes sean idénticas, y cuanto más se mueva la curva, más se extiende temporalmente. Del mismo modo, la aplicación del tiempo con respecto a la horizontal y a la vertical, se ve también en longitudes iguales, coloreado diversamente. En cuanto a la línea musical encontramos líneas muy delgadas en el violín, la flauta y el piccolo, algo más gruesas en la viola y el clarinete, y muy anchas en los instrumentos graves como el contrabajo y la tuba. Además, la línea varía también en color según la variación cromática de los diversos instrumentos. El órgano es un instrumento lineal, mientras que el piano es puntual, y hay que decir que en el campo de la música la línea proporciona la gama más amplia de recursos expresivos; la notación musical es una combinación de puntos y líneas.

En la *danza*, todo el cuerpo e incluso cada dedo, traza líneas de expresión muy nítidas; así, el bailarín se mueve en el escenario conforme a líneas exactas que se introducen en la composición de su danza como elementos esenciales, de tal modo que el cuerpo del bailarín es todo él una composición lineal.

En la *arquitectura*, la construcción del espacio es una alternancia de los principios frío-cálido o cálido-frío, según la importancia de lo horizontal y lo vertical.

En la *poesía*, el ritmo del verso se proyecta en rectas y curvas y sus variantes regulares pueden designarse gráficamente con exactitud, es decir, el metro del verso; además, éste desarrolla una línea melódica al ser declamado, de ascenso y caída, tensión y relajación en forma variable.

3-*El plano*: es la superficie material llamada a recibir el contenido de la obra. Por tanto, es un hecho independiente de la mayor o menor fuerza expresiva del artista, y fuente de enormes posibilidades de composición. Así, cada plano básico esquemático,

originado del cruce de dos horizontales y dos verticales, tiene cuatro lados; cada uno de ellos, desarrolla un sonido propio, más allá de los límites del reposo cálido y frío.

El arriba evoca la imagen de una mayor soltura, una sensación de ligereza, de liberación y de libertad misma; la soltura niega la densidad, ya que cuanto más se acercan al plano límite superior, tanto más desligados aparecen los planos mínimos individuales; la ligereza lleva a un aumento de tal propiedad interior, de tal modo que los planos mínimos individuales se van separando progresivamente, perdiendo su peso en la misma medida que su poder de sustentación; la libertad produce la impresión de movimiento más liviano, de tal modo que la tensión juega más libremente; el ascenso o la caída gana en intensidad y la retención se reduce a un mínimo; el abajo produce condensación, pesadez, ligazón. Así, las propiedades de las horizontales superior e inferior, que juntas forman la bisonancia del más extremo antagonismo, pueden ser aún fortalecidas con propósitos de dramatización mediante cierta concentración de las formas pesadas abajo y de las ligeras arriba. En cuanto a los lados, la izquierda despierta la idea de una mayor soltura, sensación de ligereza, liberación y libertad, que se acrecientan desde el centro hacia arriba. La derecha es la continuación del abajo, en el debilitamiento, de tal modo que la pesadez disminuye, pero las tensiones chocan con una oposición mayor que la izquierda. Así, el movimiento hacia la izquierda es de libertad, y hacia la derecha supone como una vuelta a casa.

En cuanto a la construcción, se entiende tanto la matemática como la regida por el antagonismo.

El peso depende de dónde se concentre la presión, habiendo más peso donde se concentra una presión más compleja (dramática, en contraposición a la lírica).

Si se coloca plano sobre plano, se tendrá un sentido interior de la tensión, ya que el plano interno se desplaza sobre el externo. Con el acercamiento al borde se gana tensión, hasta que el roce con el mismo hace que ésta desaparezca; además, el acercamiento al borde acentúa el sonido dramático y viceversa.

Es importante destacar que los tres planos básicos (triángulo, cuadrado y punto) son las manifestaciones del movimiento planificado del punto, de tal modo que cuando a través del centro del círculo se cruzan dos diagonales unidas en sus extremos por horizontales y verticales, se obtiene la base de las cifras arábricas y románicas; y estas son las raíces de los sistemas numéricos y de las formas artísticas. Así, desde el círculo uniformemente comprimido que también produce el óvalo, se pasa al plano libre, sin ángulos, pero que sobrepasa las formas geométricas básicas (planos angulares).

Además, las sensaciones de suspensión dependen también de la posición interior del observador, cuyo ojo puede ver de varios modos; así, el ojo adiestrado puede ver la superficie y cuando ésta toma su forma espacial, se desmaterializa, por eso, el punto aferrado al plano posee la capacidad de flotar en el espacio.

De todos modos, cuando el punto de partida es correcto y la dirección ha sido bien elegida, se alcanza el fin con plenitud, *porque el propósito de una investigación teórica es: encontrar lo*

viviente, volver perceptible su pulsación y establecer las leyes de la vida (Kandinsky, 1926).

Esteban Vicente realizó otros sistemas e categorías de lo que hay que destacar su concepto de composición como una organización estructural, la comparación del ritmo con un organismo vivo, la melodía del color como organización emocional del espacio; en cuanto a la armonía hay que resaltar sus diferentes elementos como la distinción de planos, la modulación graduada de los tonos, el ambiente sonoro en el que utiliza los cromatismos de color par moverse entre las formas, la resonancia que consigue con colores intensos, el sentido de lo vertical y lo horizontal, el silencio contemplativo (de influencia budista); el fraseo de ritmo flexible y melodía variada que consigue jugando con los volúmenes y las intensidades de color; la técnica que para él era Arte; el empleo del gesto pequeño, intimista, uniforme; el concepto del color que es la luz; la originalidad de su Imagen Estética, en la que abarca desde visiones simples y sensaciones hasta elementos cognoscitivos.

Después, otros artistas han realizado codificaciones relacionando la pintura y la Música como es el caso de Chillida en su Homenaje a Bach (Cuellar y colaboradores, 2000).

b) *La codificación del color en el método:*

También dejando que los colores actúen sobre nuestros sentidos, obtenemos el mismo resultado: (Kandinsky)

-El amarillo contemplado directamente inquieta al espectador, le molesta y le excita, descubriendo el matiz de violencia expresado en el color, que actúa descarada e insistentemente sobre su sensibilidad. Así, potenciando el amarillo suena como una trompeta tocada con toda la fuerza o un tono de clarín. El amarillo no puede descender a un registro grave.

-La tendencia del azul hacia la profundidad es tan grande que precisamente en los tonos profundos adquiere mayor intensidad y fuerza interior. Cuanto más profundo es el azul, más poderosa es su atracción sobre el hombre. Es el color típicamente celeste que desarrolla el elemento de quietud. Al sumergirse en el negro toma un matiz de tristeza inhumana, se hunde en la gravedad. Cuanto más claro más insonoro, hasta convertirse en quietud silenciosa, blanca. Representado musicalmente, el azul claro correspondería a una flauta, el oscuro a un violonchelo, y el más oscuro al contrabajo; el sonido del azul en una forma profunda y solemne se puede comparar al del órgano. El azul no puede ascender a un registro muy agudo.

-El verde, mezcla de los anteriores, es la representación de

la calma. El verde absoluto es el color más tranquilo que existe, no se mueve en ninguna dirección, no tiene ningún matiz. La ausencia constante del movimiento es una cualidad que actúa beneficiosamente sobre las personas y las almas cansadas. Cuando el verde absoluto pierde su equilibrio, asciende al amarillo, y cobra vida, juventud y alegría. A través de la mezcla de amarillo ha encontrado una fuerza activa; sin embargo, al descender a la profundidad por influencia del azul, se hace grave y pensativo. En el paso de la claridad a la oscuridad, el verde conserva su carácter original de indiferencia y calma, destacando en la claridad el primer rasgo y en la oscuridad el segundo.

-El *blanco*, que a veces se considera un no color, es el símbolo de un mundo donde han desaparecido todos los colores como cualidades y sustancias materiales. Ese mundo está tan por encima de nosotros que no nos alcanza ninguno de sus sonidos. De allí nos viene un gran silencio, que representado materialmente parece un muro infranqueable, indestructible e infinito. Por eso el blanco actúa sobre nuestra alma como un gran silencio absoluto. Pero es un silencio que no está muerto, sino lleno de posibilidades, la nada anterior al comienzo del universo.

-El *negro* suena interiormente como la nada sin posibilidades, como la nada muerta después de apagarse el sol, un silencio eterno sin futuro y sin esperanza. Musicalmente es una pausa completa y definitiva detrás de la que empieza otro mundo: el círculo está cerrado. El negro es algo apagado, como una hoguera quemada, inmóvil, insensible a los acontecimientos e indiferente. Es como el silencio del cuerpo tras la muerte, el final de la vida. Exteriormente es el color más insonoro, sobre el que cualquier color, incluso el de resonancia más débil, suena con fuerza y precisión.

-El *gris* es insonoro e inmóvil; pero su inmovilidad es diferente a la calma del verde, es la inmovilidad desconsolada; cuanto más oscuro tanto más predomina la desesperanza y se acentúa la asfixia. Al aclararlo, el color respira y adquiere un cierto elemento de esperanza recóndita. Un gris aparece al mezclar el verde y el rojo, mezcla de pasividad satisfecha y el poderoso fuego activo.

-El *rojo*, como color ilimitado y cálido, tiene el efecto interior de un color vivo, *vitae* inquieto, pero no posee el carácter ligero del amarillo desbordante, sino una nota fuerte de gran potencia y tenacidad. El rojo es muy rico y diverso:

El rojo cálido y claro tiene un cierto parecido con el amarillo medio y da la sensación de fuerza, energía, impulso, decisión, alegría, triunfo, etc...Musicalmente recuerda el sonido

de trompetas acompañadas de tubas. El rojo cinabrio suena débil y sucio sobre blanco; y sobre negro adquiere una fuerza viva. Si se oscurece con el negro, este apaga el fuego.

El rojo frío aumenta la sensación de brasa, y hace desaparecer el elemento activo. Recuerda a los tonos medios del violonchelo. El rojo frío y claro tiene mayor valor corpóreo, y suena a alegría juvenil; imagen que se compara a los tonos altos, claros y vibra del violín. Se puede decir que el rojo cálido y frío es un campanilleo de color frambuesa.

-Marrón, mezcla del rojo con el negro, produce un sonido interior poderoso. La utilización del marrón crea una belleza interior indescriptible: la retardación.

-Naranja, es el rojo cálido intensificado por el amarillo afín. Así, el movimiento concéntrico del rojo se convierte en movimiento de irradiación y se desparrama al entorno. El rojo hace que el naranja conserve un matiz grave. El sonido es como el de un viola. Mantiene un equilibrio inestable.

-Violeta, se aleja del rojo gracias a la mezcla con azul. Es un rojo enfriado, tanto en el sentido físico como en el psíquico; por eso tiene algo de enfermizo, apagado y triste. Se parece al sonido del corno inglés y la gaita, y cuando es profundo a los tonos bajos de los instrumentos de madera. Mantiene un equilibrio inestable.

c) *-La orquestación del color en el Método:*

Al analizar los cuadros y los colores y formas que contienen, decidí identificarlos con sonidos específicos con el fin de estrechar las afinidades entre la pintura y la música, siempre estableciendo una relación entre los timbres de los sonidos y las distintas variantes de color. Se sabe que el piano es el único instrumento capaz de sustituir a una orquesta, por eso la utilización de l mismo en el método dependerá del registro que se emplee, los sonidos, las armonías, etc..

CODIFICACIÓN DE FAMILIAS DE INSTRUMENTOS DE LA ORQUESTA SEGÚN EL COLOR:

INSTRUMENTOS DE VIENTO = inquietud, despertar, aviso;
Movimientos fríos;
Amarillos y pastel derivados.

INSTRUMENTOS DE CUERDA = emoción, sentimientos plenos;
= movimientos cálidos;

	rojos y derivados.
<i>PERCUSIÓN</i> =	anuncio de emociones o acontecimientos fuertes; colores diversos de alta intensidad y peso.
<i>PIANO</i> =	síntesis; aplicaciones varias, porque sustituye a la orquesta.

Pero no sólo registramos el trabajo plástico, sino que a continuación configuramos un sistema de categorías para el análisis y valoración de los elementos técnicos y musicales del Método, en los que aparecen los items que se valoran en cada uno de los conceptos generales trabajados en cada obra.

Técnica:	Relajación y equilibrio postural Coordinación Digitación Mecánica Dinámica Agogia Pedal Memoria Calidad sonora Otros
Gestos:	Impulso inicial Expresión cara ojos Expresión corporal Gestos de interpretación
Captación visual:	Captación imagen Comprensión Interiorización
Imagen mental:	Relación con imagen visual Relación con expresión corporal Exteriorización idea
Creación temática:	Idea melódica Idea rítmica
Relación imagen-forma:	Ajuste forma-temas Unidad expresiva
Visión poética:	Vivencia imagen mental Desarrollo expresivo- imagen Fase creativa posterior Curiosidad
Capacidad innovadora:	Nuevas aportaciones

Tabla 10: Ficha para el registro individual de los datos:

Podemos concluir este capítulo aludiendo a una frase de Taine (1968): el camino de la ciencia, que investigando las causas y sus leyes fundamentales las expresa en fórmulas exactas y términos

abstractos, es diferente al camino del Arte que manifiesta las causas y las Leyes Fundamentales de un modo sensible, dirigiéndose a la razón, los sentidos y el corazón del hombre. Así, abrimos las puertas a la planificación del cambio, es decir, al futuro del Arte desde el trabajo diario de su didáctica.



CAPÍTULO v:

*LA PLANIFICACIÓN DEL
CAMBIO.*

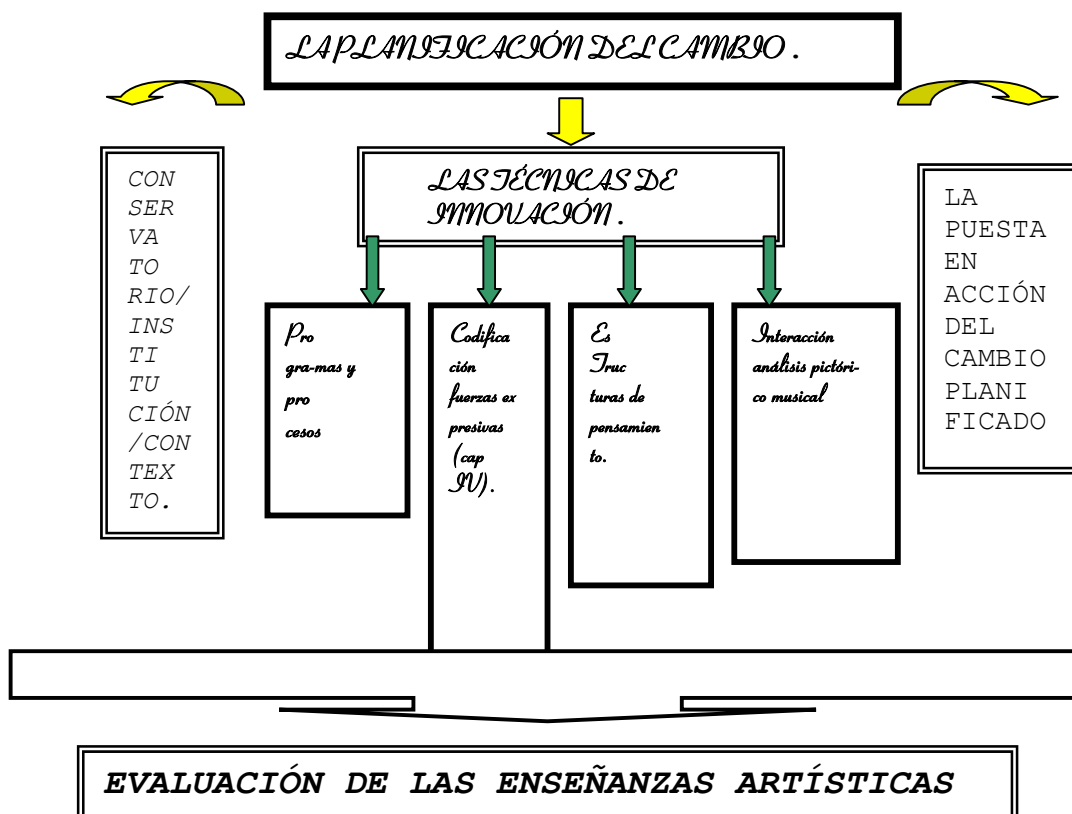


Figura 55: La planificación del cambio.

1.- LA ESTRATEGIA DE LA PLANIFICACIÓN.

La didáctica del arte puede definirse como el conjunto de principios, normas o planes para la enseñanza y promoción de la cultura artística, bien sea como preparación en orden al ejercicio de las profesiones artísticas o como parte de programas educativos más amplios. Por tanto, el diseño del sistema de enseñanza-aprendizaje debe configurarse según unos métodos flexibles y abiertos adaptables al alumno como individuo, y las estrategias deben tener como finalidad conseguir que cada alumno desarrolle las capacidades, aptitudes y habilidades que posee (Enciclopedia General de la Educación, 1984). Por eso, es necesaria una Planificación adecuada a esta sociedad cambiante, de tal modo que debe ser el

sistema el que se adapte a los nuevos tiempos y no al contrario, ya que, los alumnos deben terminar sus estudios no sólo con una formación musical, sino con una dimensión humana adaptable al mundo en el que han de vivir: se trata de la formación integral de la persona, que se educa en un contexto.

1.1.-El Conservatorio como institución: el contexto de la investigación.

Consideramos que los cambios educativos no sólo afectan al individuo, sino que deben afectar también al contexto, es decir, a la Institución; porque, el hecho de la existencia de estos centros no significa que su enseñanza fuera la idónea desde sus comienzos, por lo que buscamos las bases de la calidad de la enseñanza y las instituciones, de tal modo que nos sirvan de reflexión para nuestro trabajo.

Mingorance (2001) dice que un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuyendo a la participación y la satisfacción de la comunidad educativa con la promoción del desarrollo profesional de los docentes y la influencia en el entorno social con su oferta educativa. Sin embargo, adoptar los criterios de calidad supone un cambio en los objetivos educativos que van a marcar el rumbo en las necesidades de formación derivadas de los cambios sociales y los retos que estos plantean; al respecto, Dalin y Rust, (citados por Mingorance) enumeran los siguientes:

- Revolución del conocimiento y la información.
- Revolución de la población (cambios demográficos y familiares).
- Revolución de los valores (valores globales de una sociedad pluralista).

Por tanto, para estos cambios se plantean los siguientes retos:

- Configuración de una sociedad de aprendizaje (la sociedad asume más protagonismo en la estructuración de entornos formativos).
- Búsqueda de la calidad educativa (nuevas iniciativas y debate de los temas tradicionales)
- Objetivos de igualdad (no discriminación).
- Valor de la cultura de los centros (relaciones sociales y valores que se comparten).

Todo ello supone un cambio en los objetivos educativos, en la priorización de algunos de ellos y en sus interrelaciones:

- Comunicación con el mundo actual (conocimiento de valores culturales)
- Respuesta a las necesidades inmediatas de los alumnos (igualdad de experiencias y oportunidades).
- Preparación para responder a las necesidades de la sociedad (adaptación e intervención activa en la sociedad).

Desde el punto de vista conceptual existen unas ideas eje sobre las que se deben fundamentar la formación; al respecto, Keating (citado por Mingorance) identifica una serie de principios básicos:

-El aprendizaje a lo largo de la vida es esencial en una sociedad del aprendizaje, por lo que tenemos que aprender a facilitarlo.

-Las escuelas no pueden estar solas, se necesitan fuertes lazos entre la familia, la escuela y la comunidad, con el fin de terminar con la discriminación.

-Desarrollo de competencias desde múltiples trayectorias, dentro y entre individuos, creando escenarios de aprendizaje adecuados para cada caso.

-La diversidad se presenta ligada a diferentes historias de desarrollo cultural, de género de clase y de individuos.

-Las escuelas necesitan llegar a ser organizaciones de aprendizaje con el fin de asegurar la mejora de las prácticas educativas y la enseñanza de los estudiantes como la función más importante en tales organizaciones.

-Un modelo educativo para la educación y el aprendizaje donde se remplace el enfoque de lo normativo por un modelo donde la mejora sea una realidad.

-Necesidad de integrar a la escuela en una comunidad más abierta en el contexto de todos los esfuerzos sociales de alta calidad que promuevan y apoyen el aprendizaje.

-En orden a mantener la adaptabilidad del sistema educativo, es necesario ocupar el espacio social en un discurso permanente acerca de la mejora continua, basada en la búsqueda comprensiva conceptual de los objetivos, importancia y limitaciones de la educación.

1.1.1-Qué ocurre en el Conservatorio:

El Conservatorio como institución tiene un funcionamiento dependiente de un organigrama organizativo en el que la mayor autoridad, como es normal en un Estado de Derecho, la ostenta la norma. Así, el Director para tomar sus decisiones debe atenerse a aquella y encauzarlas dentro de la Comunidad Educativa, respetando sus diversos órganos, asociaciones vinculadas al centro, diversos roles, etc...; procurando crear un entramado estratégico de solución de problemas con esa base. Sin embargo, esto que parece tan simple, a veces se complica por la falta de conciencia de la supremacía de la Ley y la salvaguarda de los derechos individuales, debido a una falta de conocimiento sobre lo que es un Estado de Derecho en el que el respeto a todo su entramado es el elemento generador de la convivencia. Además, debe considerarse que cada célula organizativa perteneciente al Estado debe funcionar como un miniestado del mismo modo, aportando una imagen moderna del Conservatorio que debe ser de talante democrático. El siguiente esquema armoniza, en el centro educativo, todas estas consideraciones:

normativa legal



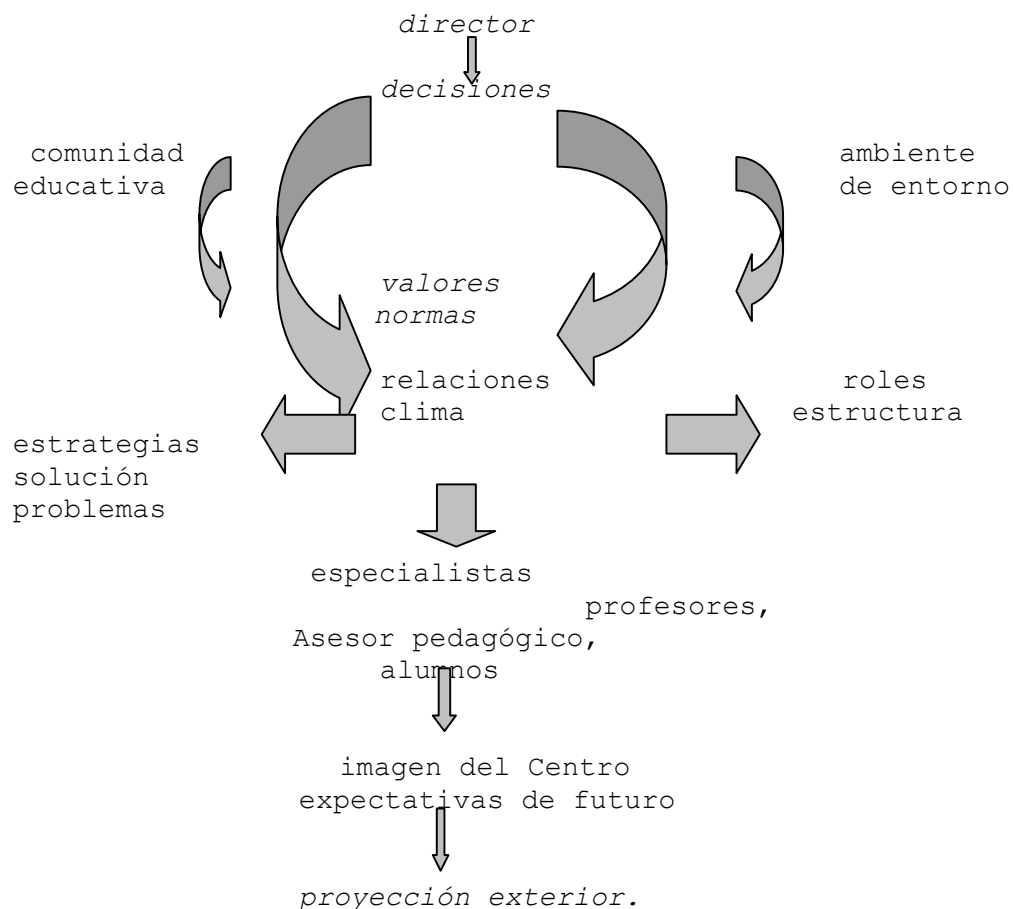


Figura 56: El conservatorio como institución creativa, generadora de cambio y cultura.

Pero, para que se produzca un cambio, es preciso elaborar un proceso que conduzca a una nueva visión de la Institución de un modo participativo y consciente.

1.1.2-Diseño del proceso general:

El diseño de procesos se basa en que todo es mejorable, pero hay que tener en cuenta que la mejora de tareas por separado no siempre conduce a la mejora del proceso en su totalidad; por eso es necesario a veces sacrificar los beneficios en algún área concreta para ganar en conjunto, siendo conveniente que cada departamento tome las operaciones que le afecten y las depure bajo la óptica de sus propios objetivos, para lo cual es imprescindible la implicación de sus directivos, que deben contribuir a crear un ambiente de trabajo en el que los profesionales puedan desempeñar sus funciones y desarrollar sus ideas con eficacia y creatividad, además de contribuir a relajar la estructura jerárquica del centro, y así, permitir la creación de equipos de trabajo con cierto grado de autonomía y capacidad de decisión.

1.1.3- Dimensión curricular:

Wiener (citado por Saturnino de la Torre, 2001), dice que *hemos modificado tanto nuestro entorno que ahora debemos modificarnos a nosotros mismos para vivir dentro de él*. López y Sánchez (2001) mantienen al respecto que la esencia de la vida es el cambio o transformación de todo cuanto nos rodea y de nosotros mismos; además, consideran que pocas actividades humanas hay tan ligadas al cambio como la educación, ya que ésta nos transforma, nos hace diferentes, modifica nuestros conocimientos, nuestras habilidades, nuestras actitudes, nuestra visión sobre el mundo y nos dispone para integrarnos en él así como para contribuir, junto a nuestros semejantes, a su transformación.

Para Fullan (1982) son tres las dimensiones fundamentales del cambio:

-Posible uso de nuevos materiales curriculares como la investigación-acción, el constructivismo, el paracurriculum y el curriculum oculto.

-Posible uso de nuevos enfoques de enseñanza, que en este caso estarían basados en la investigación-acción.

-Posible alteración de creencias, o supuestos teóricos básicos, que subyacen a las prácticas, en una adaptación progresiva al espíritu de la LOGSE.

Así, en la innovación que yo propongo se integran las tres dimensiones, ya que las considero complementarias unas de otras; y su conjunto da como resultado la gran dimensión que debe haber en toda reforma educativa.

Por tanto, es fundamental fomentar el predominio de la **colaboración y efectividad**, sin olvidar las iniciativas individuales para que la convivencia cristalice en interayuda, justicia, reciprocidad colaborativa y socialización. Así, en los centros de Enseñanzas Artísticas toda la organización del mismo debe ir encaminada a la educación de la sensibilidad del alumno para crear; de este modo, en torno a la crítica constructiva y la colaboración se realiza y difunde la actividad docente y extradocente del profesorado.

1.2-El primer paso de la acción: la organización institucional:

A veces no resulta fácil realizar cambios dentro de un contexto, sobre todo si la Dirección del Centro está encaminada a otras finalidades, como era este caso, en que se centraba en la realización de actividades fuera del Conservatorio; por eso, dentro de mis competencias, que eran limitadas, procuré mejorar las prácticas tanto docentes como no docentes, dependiendo del cargo que ocupaba, tal como vamos a describir.

1.2.1-En el Conservatorio X, cuando fui Secretaria distribuí las funciones entre el personal no docente de un modo muy claro, de

tal modo que se terminó el conflicto de competencias que existía; cuando fui Jefe de Estudios establecí una visión del Tutor y del Jefe de Departamento, partiendo de los principios de la LOGSE, con el fin de orientar a los equipos educativos que dependían de mi, en algunas ocasiones a petición de ellos mismos:

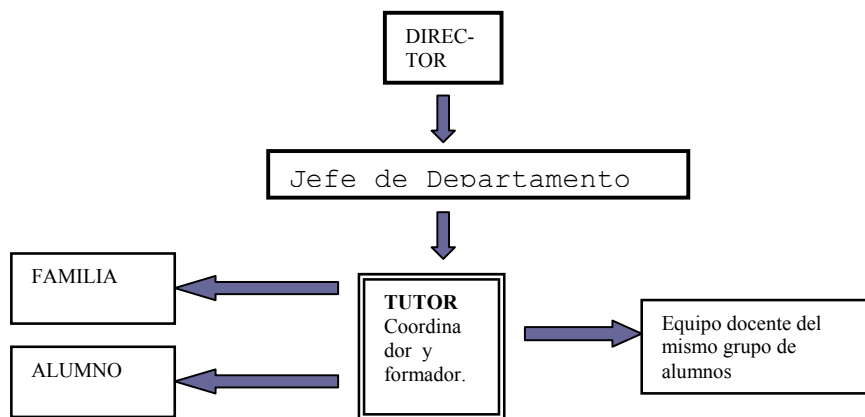


Figura 57: La comunicación interpersonal en el Conservatorio.

Todas las mejoras realizadas quedaron registradas en los documentos del centro, de tal modo que se apreciaba claramente cuáles eran las labores de los diferentes miembros que regían la actividad docente.

El Director ya no es el que ordena la acción educativa, sino que se configura como un coordinador de toda la actividad docente, promotor de actividades y de la acción didáctica del centro.

También el Jefe del Departamento es un coordinador e impulsor de acciones dentro de su ámbito; y deberá desarrollar las siguientes tareas:

- Evaluación periódica de la práctica docente mediante conversaciones, intercambio de experiencias y un constante ajuste de objetivos y programaciones entre instrumento, lenguaje musical y otras materias.
- Revisión trimestral del Plan Anual de centro.
- Unificación de criterios para la evaluación en función de los objetivos propuestos.
- Análisis y valoración de los resultados escolares.
- Propuestas de mejora ante las dificultades detectadas.
- Elaboración y modificaciones anuales y bianuales del proyecto curricular.
- Directrices para elaborar y revisar las programaciones didácticas.
- Propuestas para la organización del Plan de Formación del profesorado.
- Posibilidad de diversificación curricular.

Dados los problemas existentes entre profesores y padres, se trató de mejorar los conocimientos del profesor tutor y su ámbito de actuación; así son sus competencias:

-Implicación de los padres en el proceso de aprendizaje del alumno mediante la ayuda y el control del estudio como prevención de las situaciones de bajo rendimiento.

-Reuniones periódicas de los tutores con el equipo docente de un mismo grupo de alumnos con el fin de supervisar la evolución de los mismos.

-El tutor debe elaborar los informes individuales y las actas trimestrales correctamente, ya que es de destacar la obligatoriedad y relevancia de estos documentos en la nueva ordenación del sistema educativo.

-Actividades del tutor:

.Actividad coordinadora:

-ofrecer una respuesta educativa adaptada a las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos orientándoles adecuadamente en las opciones académicas y profesionales.

-Atender los aspectos de desarrollo y maduración, orientación y aprendizaje a nivel individual y de grupo.

-Profundizar en el conocimiento de la personalidad del alumno.

-Será, además, un nexo de unión entre la familia y el centro, dinamizando la participación en el apoyo al aprendizaje.

-Coordinación del proceso de evaluación continua de los alumnos y resolver sobre el mismo.

.Actividad formadora:

-Conocimiento e introspección del alumno profundizando en el conocimiento de las aptitudes e intereses de los alumnos con el fin de orientarles en su proceso de aprendizaje; además coordinando la acción educativa de todos los profesores que trabajan con un mismo grupo de alumnos.

-Función orientadora mediante el conocimiento, características y demandas del alumnado; estimulación, motivación y ayuda al alumno, alentándole en la iniciativa y la autonomía, desarrollando en él actitudes orientadoras y de respeto a la personalidad de los demás estudiantes; por ese motivo, el comportamiento del tutor debe ser facilitador del éxito, utilizando todos los medios para la adquisición de información y desarrollo del proceso de enseñanza -aprendizaje, realizando un seguimiento global que permita detectar las dificultades y necesidades del alumno, así como articular las respuestas educativas adecuadas, y recabar en su caso los oportunos asesoramientos y apoyos; facilitar la integración del alumno en el grupo-clase y en la dinámica escolar, fomentando el desarrollo de actividades participativas y solidarias; coordinar al equipo docente del grupo en lo relativo a la planificación escolar del grupo-clase, con

la finalidad de que aquella responda a las características y necesidades del alumnado; organizar el trabajo a los estudiantes por trimestres, de la forma más equitativa posible, en función de la duración de cada trimestre y los contenidos del programa.

-Tarea del tutor:

.Formación integral del alumno, procurando que este adquiera los conocimientos y cubra los objetivos propios de la materia, siendo capaz de integrarse en la actividad normal de la comunidad educativa.

.Información y análisis de los impedimentos familiares, intentando solucionarlos en un encuentro continuo con padres y alumnos, con el fin de que su educación musical sea fluida.

.Contacto tutor- Departamento- Jefatura de estudios como relación importante en la formación general del alumno; además, en la medida en que la colaboración sea más estrecha y se trabaje en la misma línea, tanto más fácil le resultará al alumno su integración.

.Mutua colaboración entre todos los miembros del equipo docente como base para el buen funcionamiento de la educación musical.

-Actitud del Tutor:

.De ayuda hacia el alumno, suponiendo para éste un continuo apoyo en la evolución de su aprendizaje.

.Conocimiento de las peculiaridades de cada alumno con el fin de enfocar adecuadamente el diagnóstico individual.

.Acercamiento a la personalidad, conocimientos y aptitudes del alumno, por el mismo motivo.

Otro problema que existía era la inmovilidad de las programaciones anuales de las diferentes especialidades, por lo que fue necesario establecer unas directrices para la revisión periódica de dichas programaciones que se centraban en:

-Enumeración y definición de objetivos.

-Exposición de propósitos.

-Previsión de instrumentos o recursos.

-Proyección a su ejecución de lo establecido.

-En cuanto a la programación:

.Qué se quiere conseguir: objetivos.

.En qué circunstancias: contexto y necesidades.

.Cómo hacerlo: estrategias.

.Con qué medios: recursos humanos y materiales.

.Cuándo: distribución temporal.

.Qué coste tendrá: presupuesto.

Pero, para conseguir estos fines, es necesario un cambio en las actitudes de las personas implicadas, órganos e instituciones.

1.2.2-Conservatorio Y fueron encomendándome funciones pedagógicas que se añadían a las investigadoras que realizábamos.

1.2.2.1-Estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza:

Por tanto, observando que existían iniciativas positivas en cuanto al aprendizaje y la enseñanza, que había profesores con inquietudes que pretendían ofrecer lo mejor a sus alumnos para obtener un mayor rendimiento, y como preferí no hacer la hora de guardia que me correspondía, me encargó, el equipo directivo organizar los Documentos de Centro y las posibles actividades complementarias, sin darme pautas, es decir, me pidieron que hiciera algo original y bonito para el Centro a mi manera; consultando la Web de la Consejería sobre recursos pedagógicos (El Conservatorio Centro de Cambio, 1999), diseñé un proceso de cambio para éste.

1.2.2.2-La visión del centro:

Hice una introducción sobre el significado de la convivencia pacífica y la democracia interna; un apartado sobre el liderazgo como promotor de iniciativas, que conjugándolo con las Finalidades Educativas, Objetivos y Metodología General que ellos tenían ya planteada, pude diseñar un Proceso de Cambio en las dimensiones curricular(ordenando los curriculums de cada especialidad según un esquema que expondré), investigadora (con el fin de impulsar la investigación- acción que ya está en marcha con nuestro Proyecto sobre los Biendotados), sociopolítica (poniendo en práctica la visión interior del cambio descrito en la LOGSE para desarrollo de la innovación), tecnológica (utilizando las nuevas tecnologías para la práctica del conocimiento según las especialidades de algunos profesores del centro); artística (para que los profesores transmitan su experiencia al respecto a los alumnos); cultural (integrando a través de la música las distintas culturas de procedencia de los alumnos, aprovechando para ello el trabajo que ya realizan algunos profesores) y temporal (intentando sintetizar y estudiar los procesos individuales que ya están iniciados para globalizar el aprendizaje y la enseñanza).

1.2.2.3-El proceso de innovación curricular:

También planteamos las fases del proceso de innovación (Estebaranz, 1999), encontrándonos aún en la primera o planteamiento inicial; teniendo previsto para final de curso entrar en la segunda fase de diseminación, en la que se dará a conocer a los profesores el Proyecto para que lo asimilen y aporten ordenadamente sus nuevas inquietudes; la implantación o tercera fase está prevista para el comienzo del curso 2002/03, al igual que la evaluación (cuarta fase).

A continuación se establecen las nuevas características internas del currículo, paracurrículum y temas transversales, para que los profesores puedan reflexionar sobre ello, estableciendo al tiempo una línea metodológica también para la reflexión que dará lugar a la continua revisión y evaluación creativa de los

planteamientos y contenidos, para lo que se ha elaborado un concepto común de la misma que la define como parte integrante del proceso educativo, cuyo sentido es revisar la práctica docente para comprobar si las estrategias utilizadas en la enseñanza son eficaces y están produciendo los resultados de aprendizaje previstos, con el fin de mejorar la docencia mediante el control de todas las acciones emprendidas dentro del proceso educativo.

a) Cambios generales:

Se ha establecido un mismo esquema para el desarrollo de todos los currículum que se ordena del siguiente modo:

- Introducción que especifique las características de la especialidad y del departamento.
- Materias que se imparten y profesores que componen el Departamento.
- Objetivos generales.
- Criterios Metodológicos.
- Objetivos, contenidos y secuenciación de los mismos por cursos.
- Contenidos del paracurriculum de acuerdo a los objetivos del área o curso, compuesto por actividades escénicas, talleres, experiencias pedagógicas, y temas transversales.
- Contenido de los temas transversales de acuerdo con los objetivos específicos de cada departamento.
- Materiales necesarios para impartir la clase diaria.
- Evaluación:
 - .concepto,
 - .objetivos,
 - .contenidos (de conocimientos, de procedimientos, de actitudes).

Especial mención merecen los temas transversales realizados durante el presente curso (con carácter de continuidad para el siguiente), que en el próximo curso estarán integrados dentro del currículum en cuanto a objetivos y contenidos en las diversas especialidades son:

1-Como asignaturas optativas de tercer ciclo:

- Técnicas de control del miedo escénico: Técnica Alexander.
- Métodos de aprendizaje instrumental.

2-Como talleres:

- La Percusión Étnica: Flamenco, Batería, Lectura.
- Composición Electroacústica con sintetizadores y programas informáticos.
- El empleo de las Nuevas Tecnologías en el aprendizaje musical como la utilización de internet y los procesadores de texto.
- El empleo de las Grafías Contemporáneas.

-La investigación- acción para potenciar un sistema de enseñanza/ aprendizaje que conduzca continuamente a una evaluación de los resultados.

3-Como Proyectos de investigación:

-El tratamiento Educativo de la Sobredotación: la creatividad interpretativa, que yo he coordinado y he participado, además de otro profesor de piano del centro.

4-Como experiencias pedagógicas de algunas especialidades que pueden desembocar en métodos:

-La educación en valores culturales de las diversas razas en la interpretación de las improvisaciones de la clase algunos profesores de acompañamiento.

-El intercambio de alumnos entre dos profesores de piano que han planteado unos objetivos y han logrado unos resultados definidos.

b)-También son importantes los cambios efectuados en currículo del *Departamento de Música de Cámara* a raíz de mi nombramiento como coordinadora de la especialidad que, hoy día, no está contemplada en la LOGSE, y que queda del siguiente modo, según el Plan de Centro 2002/03:

PROGRAMA ESTRUCTURADO:

INTRODUCCIÓN:

Según Moore (1988), la Historia del Arte se vuelve importante para el hombre sólo después de que el mismo Arte ha despertado su interés e implicado, por lo menos, de forma parcial, sus sentimientos.

En lo referente a nuestra especialidad, el concepto de Música de Cámara es tan amplio que puede abarcar desde un solo vocal (acompañado) hasta obras más extensas y variadas en cuanto a instrumentos; pero, consideramos que la Música de Cámara se define como la Música para un Conjunto Instrumental en la que se asigna un instrumento a cada parte y cuya extensión no supera el noneto, siendo música para grupos de intérpretes que pueden ser acomodados en un espacio no demasiado extenso.

Además, la Música de Cámara es también un medio para la expresión de ideas particularmente íntimas, y no depende en sus efectos de grandes exhibiciones de sonido ni de virtuosismo, ya que, este tipo de Música, sólo tiene lugar para lo esencial.

Así, su interpretación estimula y desarrolla la capacidad para escuchar a otros instrumentos, mientras se toca el propio, y para fomentar el sentido de la sonoridad de conjunto, con lo que se adquiere un adiestramiento especial en lo referente a dinámicas, fraseos, ritmos, etc..

También repercute en el hábito de autodisciplina, la homogeneización de la articulación, de los golpes de arco en los instrumentos de cuerda y las respiraciones en los instrumentos de viento, a la vez que permite la alternancia de contrastes entre instrumentos de distinta naturaleza.

Curiosamente, la práctica de la Música de Cámara desarrolla en los alumnos la madurez emocional y expresiva, lo cual influye directamente en la interpretación. Por tanto, esta formación es complementaria a la instrumental, permitiendo la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en dicha clase.

Sin embargo, también nos hemos encontrado con problemas en la organización de la disciplina, ya que existe un número desproporcionado de pianistas respecto a otros instrumentistas, lo que ha sido un impedimento para organizar los grupos de alumnos y los horarios; y además, la formación de los profesores que imparten la disciplina es variada, por lo que ha sido necesario organizar un Curso de Formación sobre Metodología y didáctica de la Música de Cámara a través del Centro de Profesores, estando previsto también, para este curso escolar, un Grupo de Trabajo Práctico en el que se haría Música en grupos dirigidos por un Profesor del Centro que haría de Director.

PROFESORES Y ESPECIALIDADES:

Al tratarse de una especialidad que no está contemplada en la normativa, su horario se cubre con los restos horarios de los profesores de otros departamentos, con lo cual, las especialidades instrumentales del profesorado son diferentes. Así, los departamentos participantes durante el curso 2002/03 son:

Cuerda:

- S. M. (Viola).
- M. D. (Viola).
- I. M. (Violonchelo).

Guitarra:

- A. C.
- D. M.

Piano:

- J. C. P.
- O. R.
- P. G. C. (coordinadora de la actividad de Música de Cámara).

Viento:

- J. S. (Flauta).
- J. L. (Flauta).
- M. A. P. (Trompa).
- J. L. (Trompeta).
- A. R. (Saxofón).

- M. A. R. (Saxofón).
- J. S. (Fagot).
- A. S. (Fagot).

OBJETIVOS GENERALES:

- Crear en el alumno el hábito de oír a otros componentes del grupo.
- Adecuar la afinación al entorno (temperación de acordes).
- Trabajar los Planos Sonoros para destacar o acompañar según las exigencias musicales.
- Estudiar el Análisis de la agogia, preparando el climax o el final mediante graduación de la tensión.
- Cultivar los timbres de los diferentes instrumentos en un esfuerzo de unificación de los mismos según las exigencias expresivas propias o de conjunto.
- Realizar un trabajo de calidad y precisión técnica hacia el logro de dichas metas, sin perjudicar la expresión musical.
- Educar en el perfeccionamiento del trabajo independiente en cuanto al estudio de la partitura y los métodos para el trabajo conjunto.
- Trabajar los golpes de Arco en los instrumentos de cuerda, la emisión en los instrumentos de Viento, el ataque en la Percusión y la utilización del Pedal en el Piano y en el Arpa.
- Concienciar a los alumnos de su responsabilidad en el conjunto con espíritu autocrítico y comprensión, tomando como base la adecuación al conjunto, la adaptación y la participación en el mismo.
- Cultivar las sonoridades de conjunto como el efecto pedal, vibrato, acentos, reguladores, etc...

CRITERIOS METODOLÓGICOS:

El estudio de esta asignatura ha de basarse tanto en el trabajo individual como en el colectivo; y el comienzo debe ser el estudio técnico de la obra, superando los pasajes que pudieran obstaculizar la interpretación de la misma y posteriormente debe realizarse el análisis forma y estilístico, teniendo en cuenta los factores siguientes:

- Dinámicos: matices y carácter.
- Formales: estilo y estructura de la obra.
- Subjetivos: control de los impulsos.
- Interpretativos: restando importancia a la interpretación individual en favor del grupo.

También se debe afrontar desde el comienzo los diferentes estilos y autores, de un modo cronológico, considerando su nivel de dificultad, para lo que se requiere una buena técnica, ritmo y sonoridad flexible, comprensión, asimilación y subordinación, todo en favor de la homogeneidad del grupo.

Por otro lado, el montaje y realización tímbrico-sonora de una composición musical está basada en el texto musical, los instrumentos, los intérpretes, el autor, el profesor, etc...Y el

alumno de Música de Cámara debe adquirir a lo largo de su formación camerística un conocimiento exacto del lenguaje música que expresa, como es el encuadre de cada obra dentro del estilo propio de su época unido a la aportación personal, lo que produce una interpretación creativa.

OBJETIVOS, CONTENIDOS, SECUENCIACIÓN:

La enseñanza de la Música de Cámara en el Grado Medio tendrá como varios **objetivos** que, en conjunto, fundamenten la formación del alumno:

1-El trabajo de los diferentes estilos a nivel teórico y práctico:

2-Valorar la Música como un aspecto fundamental de la formación musical e instrumental.

3-Aplicar la audición polifónica para escuchar simultáneamente las diferentes partes al tiempo que se ejecuta la propia.

4-Utilizar una variada gama sonora para ajustar cada sonido en función de los demás instrumentos del conjunto y las necesidades estilísticas e interpretativas de la obra.

5-Conocer y ejecutar los gestos básico que permiten la ejecución coordinada sin director.

Los **contenidos** serán los siguientes:

1-Del trabajo de los diferentes Estilos:

-El Barroco y el Rococó, los instrumentos que se utilizaban, las posibilidades técnicas, las características del repertorio, la melodía, la armonía, los compositores.

-La Escuela de Mannheim, los instrumentos utilizados, las posibilidades técnicas, la melodía, la armonía, las características del repertorio, los compositores.

-El Clasicismo, los instrumentos utilizados en la época, las posibilidades técnicas, las características del repertorio, la melodía, la armonía, los compositores.

-El Romanticismo, los instrumentos utilizados, las posibilidades técnicas, las características del repertorio, la melodía, la armonía, los compositores.

-El Impresionismo, los instrumentos utilizados, las posibilidades técnicas, la melodía, la armonía, las características del repertorio, los compositores.

-El periodo Contemporáneo (la Música Española, el Maniquismo, la Nueva Objetividad, la Atonalidad, el Dodecafonismo, el puntillismo, la Música Concreta, la Música electrónica), los instrumentos o medios utilizados, las posibilidades técnicas, la temática, la armonía, las características del repertorio, los compositores.

2-De la unidad sonora: el trabajo de la respiración, ataque, vibrato, golpes de arco, afinación, timbres, equilibrio sonoro, planos, articulación, ritmo y fraseo.

3-De la dirección: estudio práctico de los gestos anacrúsicos para tocar sin director.

4-De la formación del grupo: el cuarteto de cuerda (la igualdad de sonido, la igualdad de los ataques de arco, el vibrato, la afinación..); el Quinteto de Viento (la igualdad en los ataques, la articulación, el fraseo, etc..); el Conjunto de Metales (los ataques, los planos sonoros, los timbres); la Cámara con Piano (el equilibrio en los ataques dentro de la diversidad de respuestas musicales); Cuerdas, Viento y Piano (la articulación, la afinación, el fraseo); las obras de Cámara con Clave; el Bajo continuo como acompañamiento de varios solistas.

La **secuenciación** por trimestres: (*pendiente para enero*).

EL PARACURRICULUM:

Se configura como la parte activa del Curriculum y complemento de sus objetivos, centrándose en la diversidad de la práctica interpretativa de conjunto.

Por eso, además de nuestras actividades en el Departamento como son las Audiciones de cada profesores y las conjuntas o en colaboración con otros departamentos, colaboramos en los Conciertos organizados por el Distrito, intercambios con Centros de otras comunidades, en las Jornadas de Música Contemporánea que organiza nuestro Conservatorio, la formación de una Orquesta de Cámara de alumnos, etc....

TEMAS TRANSVERSALES:

Se configuran como temas transversales a esta materia el Método Alexander, impartido por J. C. Ortega; la participación en la Orquesta; la educación en valores, referida a los valores culturales que cultivan la diversidad musical de las diferentes etnias, regiones o países; y el Tratamiento para los Bien Dotados en el que se trabajan tres procesos para el desarrollo del pensamiento divergente y las inteligencias múltiples: de aprendizaje, de motivación y de creatividad. Con este tratamiento damos un paso más en la transversalidad, que queda identificada también con el impulso de procesos de desarrollo personal y musical.

LA EVALUACIÓN:

Concepto: la Evaluación de las Enseñanzas artísticas se configura como una parte integrante del proceso educativo, cuyo sentido es revisar la práctica docente para comprobar si las estrategias utilizadas en la enseñanza son eficaces y están produciendo los resultados aprendizaje previstos, con el fin de mejorar la docencia mediante el control de todas las acciones emprendidas dentro del proceso educativo.

Objetivos:

De contenido:

1-El estudio del Estilo comprende la situación histórica del autor, la Escuela, la ornamentación, la distribución de arcos, el pedal, la emisión, el vibrato, el legato, el ritmo y el tempo.

2-El trabajo de interpretación incluye la técnica de conjunto, los matices, las respiraciones, los reguladores, las articulaciones, las digitaciones, la dicción, la dinámica, el Piano en la Música de Cámara, la Sonata a dos, las Cuerdas y vientos, el Cuarteto de Cuerdas.

De actitudes:

- 1-Trabajo conjunto realizado fuera de las clases.
- 2-Nivel de participación, interés y asistencia.
- 3-Resultado de las audiciones previstas.
- 4-Trabajos de investigación teórica.
- 5- Aplicación de las técnicas transversales.

De Procedimientos:

- a)Desarrollo del oído musical en todos sus aspectos, siendo imprescindible escuchar a los otros instrumentos mientras se toca el propio, desarrollando el sentido rítmico y de sonoridad del conjunto.
- b)Interpretación de tres obras de distinto estilo.
- c)Dirigir la interpretación colectiva (gestos para la concertación, unificación del sonido, afinación y fraseo, timbre, vibrato, .etc).
- d)Leer a primera vista una obra de pequeña dificultad en la agrupación que corresponda.
- e)Estudiar en casa las obras programadas.
- f)Interpretación pública de las obras programadas a través de audiciones.
- g)La evaluación será individual aunque la asignatura tenga un carácter de asignatura colectiva.

Es preciso destacar, en base a toda esta iniciativa que, partiendo de un selecto colectivo del Centro, se va expandiendo, y supone un caldo de cultivo favorable para la enseñanza musical

basada en el pensamiento divergente y las inteligencias múltiples como germen de nuestro trabajo, ya que se está creando, en principio sin advertirlo, un ambiente constructivista que favorece este tipo de enseñanza/ aprendizaje entre profesores y alumnos, de tal modo que los alumnos aprenden de sus profesores y de sus compañeros, y los profesores aprenden de su experiencia, de sus alumnos, y también de sus compañeros de trabajo, ya que asisten a los talleres o clases que consideran de interés para mejorar el desarrollo de su actividad docente.

De este modo, estamos llenando vacíos en nuestra organización interna, pero esta enseñanza tan especializada requiere, para afrontar los nuevos tiempos, nueva legislación y nueva organización de los centros dentro de su propia estructura, tema que afrontaremos en las sugerencias del final.

Así, basándonos en el análisis personal y contextual, hemos ido fraguando una manera de trabajar que pretendemos sea consensuada para generar cambios dentro del entendimiento; porque, como explica Bolívar y Domingo (2001), el cambio ha de implicar a todo el Centro Educativo, pero eso no ocurre de forma inmediata, sino que es dilatado y continuo en el tiempo, porque el ciclo de vida de las Escuela está próximo a los modelos de Procesos y de Mejora que a otros más mecanicistas, por lo que este ciclo debe ser abordado en un proceso de desarrollo.

1.3-Planificación del cambio en el entendimiento.

La identificación del ámbito de acción en términos de la historia y de la utilización contemporánea del lenguaje y del discurso relevantes para su preocupación temática está determinado por la opinión de la gente, el cuándo y el dónde acerca de las cuestiones relacionadas con aquella, la forma en que puedo utilizar el potencial del lenguaje y el discurso actuales en mi trato con los alumnos, padres o colegas, si quiero interesarlos en la exploración del conocimiento en el terreno de la pedagogía con el surgimiento de nuevas ideas y valores educativos que pueden añadirse a la discusión, y cómo podría lograr cambios específicos en el lenguaje y en el discurso. Así, los cambios en el modo de participar en las disputas acerca del lenguaje y el discurso en el marco de la situación va determinando cómo puedo hacerme más sensible y hacer a otros más sensibles al lenguaje que utilizo, como la diferencia existente en los lenguajes y los discursos realizados por personas y grupos diferentes en el marco de la situación determina en qué punto nos encontramos, estudiando si existe una historia del debate en torno a esas cuestiones, cuáles son las ideas, concreciones, teorías y valores más importantes a las que hay que recurrir en las discusiones en torno a cuestiones relacionadas con nuestra enseñanza musical, qué términos es necesario clarificar y desarrollar y cómo deben adecuarse a las situaciones, qué contradicciones se manifiestan en la utilización del lenguaje, y cómo pueden las contradicciones atraer la atención de la gente de modo constructivo. Por eso, la búsqueda de la institucionalización de determinadas

ideas y discursos nos lleva a buscar la literatura y las ideas disponibles para moldear las discusiones educativas de la comunidad escolar en el terreno de la calidad de la enseñanza; cómo se pueden desarrollar opiniones más reflexivas y mejor formuladas, y cómo se puede contribuir a establecer opiniones mejor compartidas con el colectivo que implica cambios en el lenguaje/discurso del grupo de acción (los profesores) que determinan cómo pueden estos cambios cambiar el lenguaje/discurso de otras personas (los alumnos) dentro de la situación o alrededor de ella; incluso cómo pueden cambiar su actitud ante el aprendizaje musical y ante la vida.

Después, la planificación de control establece el cómo pueden controlarse los procesos y los efectos de nuevos modos de hablar y de pensar en los problemas, en uno mismo, en los estudiantes, en otros enseñantes, etc.; cómo puedo registrar y comprender lo que ocurre.

1.4-Planificación del cambio en las prácticas educativas:

Comenzamos con el análisis documental de programas de piano, con el fin de cerciorarnos si son los adecuados, y en caso contrario adaptar sus contenidos a los nuevos tiempos. Se trata de la determinación del campo de acción en términos de la investigación y las pautas contemporáneas de actividades y prácticas relevantes para una mejora de la enseñanza musical.

Objetivos generales:

Por lo tanto, en la acción enseñanza-aprendizaje la investigación han conseguido ordenar una serie de objetivos para el método de aprendizaje:

- Enseñar a estudiar del modo más provechoso;
- que el estudio rinda de manera proporcional al modo en que se realiza;
- que el cerebro controle lo que se hace y cómo se hace, de tal modo que los dedos aporten $\frac{1}{4}$ de trabajo y el cerebro $\frac{3}{4}$.;
- conocer la finalidad que se persigue con una lección;
- reflexionar sobre las observaciones del profesor;
- vencer progresivamente las dificultades técnicas;
- estudiar por fragmentos;
- realizar un estudio diario variado y a dosis prudenciales;
- que el trabajo sea lento y reflexivo, y el progreso rápido;
- controlar la relajación muscular;
- abstenerse de realizar movimientos inútiles (gestos de cajón);
- saber descansar de la fatiga para rendir más.

1.4.1-La enseñanza del piano en el Grado Elemental:

Es difícil iniciar la práctica del piano para conseguir las habilidades que se precisan de un modo científico; por eso, han de trabajarse diversas vertientes del aprendizaje por separado para que después confluyan en la interpretación de un modo global y creativo, de tal modo que el alumno se identifique con el instrumento que para

él debe ser un medio importante de expresión. A continuación exponemos los distintos trabajos que se realizan al respecto:

a)-Objetivos específicos:

- Control de la respiración con ejercicios infantiles.
- Autoconocimiento con mandalas sencillos que se adapten y sirvan para nuestro trabajo musical.
- Ejercicios de motricidad sencillos.
- Ejercicios para fortalecer las manos sencillos.
- Control postural con toma de conciencia de lo correcto.
- Sinestesia: Improvisación creativa según el método (1ª fase).

b)-Método y tipos de actividades:

- Lectura a primera vista.
- Utilización de elementos folklóricos en los trabajos de improvisación.
- Técnica de Cortot, Czerny, Hannon.
- Método europeo de iniciación en el que se comienza trabajando los segmentos largos del brazo para terminar con los dedos, legato y staccato, movimientos paralelo y contrario, acompañamientos en Base Alberti, planos sonoros con combinaciones entre las dos manos, digitaciones, escalas y arpeggios simples, memoria, fraseos diversos, etc..

c)-Materiales curriculares (el contenido está en las obras):

- Estudios de Manuel Carra, Burgmuller, Czerny, Lemoine, Cramer, Séller, Jensen, etc..
- Obras barrocas de Bach e hijos, Rameau, Le Coupey, Danzas antiguas, Cabezón, Couperín, Rameau, Danquin, Telemann, etc..
- Sonatas clásicas sencillas de Reicnecker, Mozart y Beethoven, Diabelli, Dussek, etc...
- Obras románticas de Schumann, Schubert, Mendelshonn, Chopin, Liszt, Webern, etc..
- Obras modernas de Fauré, Debussy, Ravel, etc..
- Obras españolas de Albéniz, Turina, Granados, Falla, Castillo, Flores, Molledo, etc..
- Obras contemporáneas como Album de Collins, Javier Alfonso, Cruz de Castro, A. Oliver, etc...
- Atención a la diversidad: tratamiento educativo de la sobredotación.

1.4.2-La enseñanza del piano en el Grado Medio:

Cuando el alumno ha alcanzado los niveles del Grado Elemental, el aprendizaje se complica y se vuelve más científico y abstracto, ya que han de adquirirse nuevas habilidades que permitan una

interpretación pianística compleja y de calidad; para ello se trabajan los siguientes puntos:

a)-Objetivos:

- Control de la respiración con ejercicios.
- Autoconocimiento con mandalas más complicados.
- Ejercicios para fortalecer los músculos de las manos y para la agilidad de los distintos segmentos, así como el trabajo de los reflejos.
- Control postural con toma de conciencia de la postura correcta con ayuda de técnicas yóguicas.
- Ejercicios de concentración y preparación psicológica.
- Técnica de escalas y arpeggios, Cortot, Hannon.
- Sinestesia: -método de interpretación creativa (2ª fase).

b)-Métodos y tipos de actividades:

- Participación en temas transversales como la técnica Alexander y otras de control del miedo escénico, investigación -acción, métodos de aprendizaje instrumental, etc...
- Participación en continuas actividades escénicas, conciertos diversos, cursos, conferencias, grupos de cámara, en la orquesta y otras actividades.
- La evaluación como análisis y mejora de mi propia enseñanza y del aprendizaje de los alumnos.
- Atención a la diversidad: tratamiento educativo de la sobredotación.

c)-Materiales curriculares (el contenido está en las obras):

- Estudios de Czerny, Héller, Cramer, Jensen, Moszkosvski, Skrjabin, Chopin, Liszt, Louvier.
- Obras barrocas de la familia Bach, Cabezón, Rameau, Couperian, Scarlati, etc..
- Obras clásicas de Haydn, Mozart, Beethoven, Dussek, Kulhau, Reinecke.
- Conciertos para piano y orquesta u obras con piano y orquesta de diversos autores.
- Obras románticas de Schumann, Chopin, Liszt, Mendelshon, Brahms, Field, Grieg, Paderwski, Schubert, Tschaiovski, Rachmaninov, etc..
- Obras modernas de Fauré, Cesar Franc, Debussy, Ravel, Bartok, Casella, Ibert, Satie, Gerswin, Shosytakovitch, Olives, Prkofiev, Katchaturian, etc..
- Obras españolas de Albéniz, Granados, Falla, Mompou, Flores, Castillo, Castro, Guridi, Padre Donosita, Turina, Halffter, García Abril, etc..
- Obras contemporáneas del album de Collins, Palmer, Boulez, Schönberg, Webern, Berg, Oliver, Villalobos, Castillo, Piazzola, Nono, Reich, Johnson, Santos, etc..

En el Grado Medio no realizo improvisación ni lectura a primera vista porque los alumnos lo trabajan en la asignatura de acompañamiento.

1.4.3-La enseñanza del piano en el Grado Superior:

Dada la novedad del Método que estaba experimentando con los alumnos y la falta de documentación práctica al respecto, según iban avanzando los experimentos, decidí experimentar conmigo en un nivel más abstracto, como si fuera para un alumno superior; así, fui planteándome lo que necesitaba trabajar antes de abordar la interpretación de una Obra para Piano, de modo que fuese coherente con el proceso iniciado en el Grado Elemental y continuado en el Grado Medio; de este modo conseguí un Método para colorear el lienzo y la partitura como si de una 3ª fase se tratara, de tal manera que convertía la partitura en un cuadro, basándome en la estructura armónica y dinámica, y el cuadro en una partitura, basándome en la estructura de forma y color del mismo que empatizaba con la música estructuralista, en un camino iniciado por Kandinsky.

He de decir que la selección de obras de los distintos compositores, así como los ejercicios de técnica, se hace desde el punto de vista de la capacidad de cada alumno, al igual que en los niveles más bajos, intentando por un lado aprovechar sus aptitudes innatas y por otro desarrollar las menos destacadas.

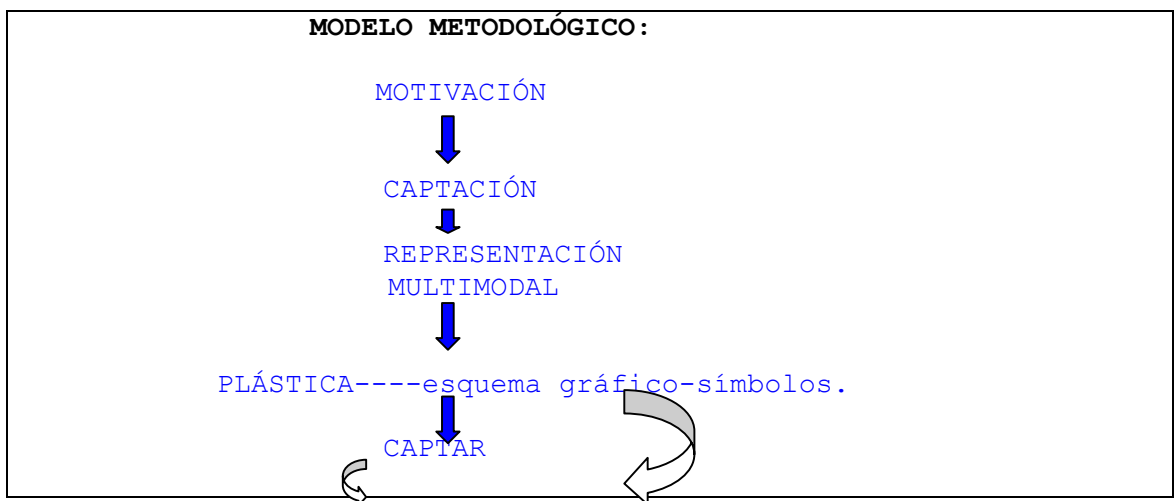
1.4.4-Diseño del Método: modelo de intervención:

Así, elaborando el modelo general del Método, advertimos que tanto los alumnos especialmente dotados como los menos dotados para el aprendizaje tienen una serie de problemas que proceden del desarrollo o de la falta de éste en lo referente a sus diversas capacidades. Por lo tanto, hay que incidir en la *flexibilidad curricular* como condición necesaria para garantizar una oferta educativa ajustada a la diversidad; por su parte, los contenidos del mismo ofrecen la posibilidad de tratar las diferencias en el aula, permitiendo compensar determinadas carencias de tipo motor, integración social o equilibrio personal. Por otro lado, debe realizarse una reflexión a la hora de elaborar el Proyecto Curricular de Centro, ya que constituye un mecanismo de adaptación de las intenciones educativas a un contexto escolar concreto y singular, y quienes lo elaboran no solo deben pensar en los rasgos comunes a la mayoría de los alumnos, sino en las diferencias individuales. Por tanto, a nivel de programación de aula, que precede a la acción directa con el alumnado, se deben adoptar medidas que contribuyan al tratamiento efectivo de las diferencias individuales, haciéndolas frente. Así, los contenidos básicos pueden ser aquellos que poseen un carácter más funcional y puedan satisfacer las expectativas personales de la mayoría de los alumnos, y de forma especial al desarrollo de las capacidades apropiadas. También, de forma especial deben diseñarse las actividades de

aprendizaje, permitiendo trabajar un mismo contenido con niveles variados de exigencia, de ritmo de aprendizaje y de dificultad.

Por tanto, el tratamiento de la sobredotación como diversidad educativa se plantea, según Álvarez González (1999), desde el concepto de diversidad educativa que hace referencia a las diferencias existentes entre los individuos, variaciones que, en algunos casos o, pueden situarles por encima o por debajo de los valores considerados habituales en un determinado rasgo. En estas situaciones es preciso realizar ajustes en los procesos de enseñanza-aprendizaje así como capacitar al profesorado adecuadamente en lo que se denomina *atención a la diversidad*.

Sin embargo, la situación educativa de estos alumnos de alta capacidad debe incluirse bajo esta acepción, ya que la oferta del currículum ordinario no basta para estimular y desafiar la misma. A través de este planteamiento se pretende llegar a una *igualdad de oportunidades para todos los alumnos, entendida como rendimiento satisfactorio o, en función de su capacidad*. Para ello, el sistema educativo debe modificar su respuesta de acuerdo con las peculiaridades de aquellos. Pretendiendo su comprensión incluimos la siguiente figura en la que establecemos un modelo metodológico basado en la motivación como motor de la acción; después, cuando el alumno capta la idea de que se trata, lleva a cabo una representación mental y plástica que más tarde representa simbólicamente interpretando, a su vez, la estructura. Cuando se ha llegado a una comprensión de esta fase, se analizan las obras musicales partiendo de la estructura simbólica; acto seguido se sumerge el alumno en el trabajo técnico y musical de la obra hasta llegar a la interpretación personalizada, que puede concebirse como una verdadera producción musical:



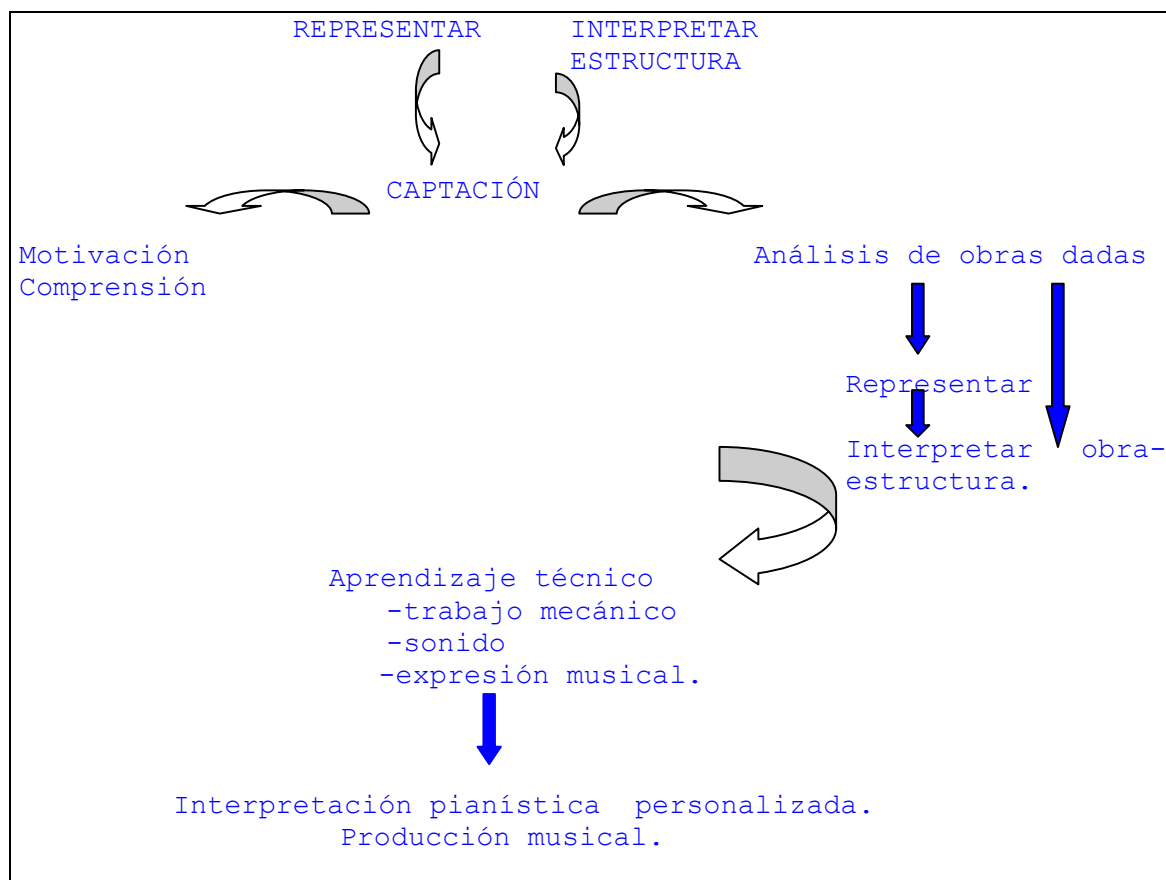


Figura 58: Modelo metodológico.

Todo este entramado metodológico requiere una revisión en el contexto; sin embargo, no es fácil definir el origen del Método que vamos a exponer, ya que surge de la observación sobre los alumnos de alta capacidad en el Aula de Piano. Durante mis años de docencia he tenido alumnos de todo tipo, con capacidades musicales, con capacidades mecánicas, con capacidades intelectuales, etc..., pero rara vez he visto unificadas todas estas cualidades en un solo alumno. A veces, el que es musical tiene poco desarrollado el proceso motor y viceversa, el que es intelectual es poco musical porque puede ser más mecánico, etc...; pero el hecho cierto es que no se pueden establecer unas pautas fijas al respecto, porque cada alumno posee una idiosincrasia diferente que continuamente te hace plantear una nueva pedagogía. Sin embargo, estamos cansados de oír el tema de las diferencias educativas en los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia, pero, como ese no es el caso de los conservatorios, mi pregunta iba encaminada a cómo resolver el problema de los alumnos de alta capacidad que, en ocasiones se encuentran ocultos entre los demás porque su frustración llega a tal extremo que no son capaces de adaptarse a un ambiente que para ellos sería fácil de asumir en circunstancias que consideraran normales; con esta actitud llega la apatía y a veces la depresión, ya que no ven satisfechas sus necesidades intelectuales y/o personales.

Buscando una forma de hacer distinta a la habitual, comencé a elaborar el método sobre la teoría de Bono (1988), ya mencionada, sobre el pensamiento divergente, que yo ordené de modo coherente con mis objetivos (lo analítico, lo lógico, lo operativo, lo emocional, el control del proceso, lo creativo), y decidí adaptarlo a lo que sería un trabajo sobre la interpretación pianística, de tal modo que cada tipo de inteligencia desarrollaría una perspectiva diferente del entramado musical, culminando con la creación de una interpretación personalizada dentro de estilo. Por consiguiente, la finalidad última vuelve a ser el desarrollo de la creatividad musical del alumno, aunque, en este caso, en la interpretación pianística.

Partiendo por tanto de las ideas iniciales de Guilford (1964) sobre las cualidades del ser creativo que son fluidez, flexibilidad y originalidad, con las concreciones sobre las mismas hechas por Barcia Moreno (2002), que considera que la fluidez es la capacidad de asociación libre entre el recuerdo y la imaginación, y la originalidad un juego entre la fantasía (o relación de elementos poco usuales aparentemente sin conexión), la imaginación y la inventiva (nuevas relaciones); hemos de apoyarnos ya en un trabajo más complejo cuyas bases nos describe Trigo (1999) al añadir una serie de cualidades al ser creativo, con las que anteriormente no se contaba: la elaboración o modo de trabajar, la profundidad en el trabajo; el análisis, la minuciosidad con que se realiza y la claridad de ideas al respecto; la apertura mental hacia nuevas soluciones, recursos e ideas para aportar a nuestro trabajo individual; la capacidad de comunicación para comprender y estimular el trabajo de los demás que también nos estimula a nosotros mismos; la sensibilidad para resolver los problemas musicales que van surgiendo y para aportar nuevas ideas al conjunto; la redefinición o capacidad de vislumbrar varias soluciones, varios caminos para un mismo tema inicial.

Basándonos también en Gardner (1995) que considera creativa la persona que puede resolver los problemas o elaborar los productos en una especialidad de una manera novedosa. Así, su teoría de las inteligencias múltiples de (2001), es importante para nuestro trabajo, ya que, en este caso se da el desarrollo de varias de ellas: la lingüística porque se trata de alcanzar el dominio de un lenguaje: el musical; la lógica porque analizamos los problemas y establecemos un procedimiento de trabajo con continuidad; la musical porque desarrollamos una serie de cualidades muy específicas como el sentido del ritmo, del oído, de la expresión, etc.; la corporal o cinestésica porque manejamos el espacio (pequeños espacios) al realizar los movimientos y gestos de la interpretación; la interpersonal porque hemos de conocer el mundo interior del compositor que estamos estudiando; y la intrapersonal porque hemos de conocernos a nosotros mismos para emplear nuestros recursos personales y desechar lo negativo a favor del cultivo y de la exteriorización de lo positivo.

Por consiguiente, en el desarrollo de cualquier proceso de aprendizaje, la mente juega un papel decisivo cuando es educada a permanecer en el objeto de estudio, al facilitar la comprensión y asimilación de la información que se está tratando; pero con este tipo de alumno adolescente o joven, el problema era cómo encauzar la metáfora para que no le resultara demasiado trivial o demasiado complicada, que no se sintiera acomplejado al realizar las comparaciones con las imágenes, al elaborar las secuencias de sentimientos, o al seleccionar los aspectos más importantes para nuestro trabajo de la vida, obra y época del autor a estudiar.

Así, el concepto de metáfora que manejamos es la que está presente en los procesos de pensamiento (Lakoff y Jonson, 1986, citados por Mingorance), porque estamos estableciendo precisamente eso, que, comenzando con un proceso de trabajo, además conducirá a un proceso de creación por parte del alumno. Respecto a la imagen metafórica, en este caso damos un paso más, estableciéndola como una red semántica, es decir, como la forma de representar la estructura conceptual, que además, crea un entramado de interconexiones entre componentes significativos semánticos (Mingorance, 1991). Nosotros estamos creando la representación mental de la partitura mediante un red de análisis desde diversos puntos de vista: el analítico (análisis formal, armónico), el lógico (audición analizada de varias versiones), el operativo (estudio de la época, gustos estéticos y acontecimientos importantes de la vida del autor para crear el concepto que él tenía de su propia obra), el emocional (secuencia ordenada de emociones), el control del proceso (síntesis de la obra), el creativo (versión interpretativa personalizada); al final todo se interconecta (en la corteza cerebral) para crear la interpretación de la pieza. Utilizamos también los símbolos codificados como respuesta operatoria (de pensamiento) a un signo, porque (según Mingorance) pensar es la herramienta indispensable para incluir los conceptos, significados e imágenes mentales en el lenguaje; así, nosotros codificamos los símbolos y los empleamos para crear las imágenes y los procesos de pensamiento musical en las seis fases antes aludidas, de tal manera que los símbolos se combinan de forma diferente en cada fase, según la imagen y significado que pretendemos alcanzar.

Por otro lado, la metáfora sensorial (Brown, citado por Mingorance) y perceptual (Jonson y Malgady, citados por Mingorance) la utilizamos, tanto para la percepción sensorial como para el análisis de la misma, porque ordenamos las fases emocionales de la obra, y creamos la vivencia en nuestro interior mediante imágenes.

Así, utilizamos la metáfora para alcanzar la abstracción musical, apoyados en De Vega cuando dice que el código mental en el que están cifrados nuestros conocimientos es de carácter abstracto, no de palabras, sino de significados; y nos unimos a la afirmación de House cuando dice que la metáfora realiza un gran papel en todo el proceso de pensamiento de la nueva concepción de la ciencia; porque es eso lo que pretendemos con este trabajo, convertir la

enseñanza del piano en una ciencia para que este modelo pueda proyectarse en toda la enseñanza musical.

Por eso, pretendemos crear modelos interpretativos personales, basándonos en Carter (1998) cuando alude *al mundo de uno mismo* cuya materia prima es la información, y habla de *procesamientos cerebrales sinestésicos que presentan un diferente procesamiento sensorial*; hay quién al oír palabras, además del área del cerebro asociada con el oído, activa sus cortezas visuales, mientras que en la gente normal sólo se activa el área auditiva, lo que quiere decir que la cercanía topográfica del área visual activa y la corteza auditiva sugiere que las neuronas de la corteza cerebral excitan a sus vecinas y este retumbar crea el efecto visual. Por tanto, *la sensación del mundo se lleva a cabo a través de los sentidos*.

Y, ha llegado el momento de exponer que también, basados en las enseñanzas de Cortot (1934), Leimer-Giesseking (1951) y Ferrer (1986) cuando habla de los segmentos del cuerpo para lanzar los movimientos, así como de la implicación del sistema nervioso y el cerebro en los mismos; Dechaussées (1960) cuando habla del punto cero como comienzo del impulso de un movimiento relajado; González (1986), cuando expresa gráficamente con palabras el efecto que le produce el sonido emitido por el alumno para que él mismo se autocorrija; Alonso (1985), cuando habla del sentimiento interpretativo como elemento fundamental del trabajo de una obra; Neuhaus (1985) cuando habla de que la imagen estética hay que imaginársela; y Bilbao (1988/1991) cuando, en todas sus clases trabaja la búsqueda del sonido y el silencio, y la unidad de la obra como colofón del trabajo interpretativo. Partiendo del contenido de estas clases, trabajamos el movimiento relajado, el dominio del cuerpo para dominar el instrumento y su producción sonora y la interpretación como Obra de Arte; para ello, seleccionamos las obras y los ejercicios técnicos adecuados a las condiciones de cada alumno, de tal modo que se trabajan las dificultades y se potencian las aptitudes musicales.

2-TÉCNICAS DE INNOVACIÓN:

2.1-Los programas y procesos para el desarrollo de la creatividad:

2.1.1-El Programa general:

-Grado Elemental: relajación y visualizaciones infantiles, técnicas de respiración jugando, ejercicios de técnica (Una docena al Día y ejercicios infantiles para mejorar la resistencia muscular de los dedos), Estudios, obras Barrocas, obra Romántica, obra Moderna, obra Española, obra Contemporánea, Improvisación como desarrollo de la creatividad.

-Grado Medio: control de la respiración diafragmática, relajación y visualizaciones sobre el dibujo realizado en

creatividad, ejercicios de técnica (Czerny op. 821, Cortot, Hannon, escalas y arpeggios en diversas técnicas además de escalas en terceras y sextas, octavas diversas técnicas, molde para posición de la mano, fondos para la resistencia muscular de los dedos, ejercicios de agilidad lateral y vertical, trabajo de los reflejos digitales), estudios de diversos autores, 2 obras Barrocas, obra Clásica, obra Romántica, obra Moderna, obra Española, 2 obras Contemporáneas.

2.1.2-El tratamiento educativo para la formación integral del Músico:

2.1.2.1-El proceso de motivación:

Este proceso se basa en el proceso, como todo su método, en una visión constructivista del mismo; así, plantea la visualización vivencial de cada uno de los procesos creativos, de tal modo que el proceso derive en la expresión plástica de la imagen y la interiorización mental de la misma, constituyendo así su principal fuente de motivación, ya que el alumno personaliza el trabajo, y eso refuerza su autoestima. Seguidamente, la consecución de una interpretación creada por sí mismo hace crecer tanto la motivación que el alumno, además de convertir también la interpretación en una continua vivencia, consigue unificar la visión del intérprete como recreador musical, con la del compositor como productor de ideas musicales enlazadas en base a un concepto previo que parte de una también previa imagen mental.

Por eso, partiendo de la motivación y para completar el modo de trabajo que planteamos, debemos dedicar un apartado a las formas de aprendizaje creativo.

2.1.2.2-Proceso de aprendizaje:

Por tanto, una vez establecidos los procesos de creatividad y motivación es de vital importancia trabajar un proceso de aprendizaje que sirva, de una forma objetiva, para desarrollar los procesos anteriores y llegar a desarrollar al máximo las aptitudes de los sujetos; para ello fijamos varias pautas que, a continuación, se explican.

Así, el Método se basa en el dibujo de cada proceso con los elementos codificados aludidos, según las siguientes pautas:

- Análisis formal y armónico de la obra a trabajar.
- Trabajo de la Audición de un modo consciente y analítico.
- Estudio del concepto que el propio autor tuvo sobre la obra, mediante el estudio del contexto histórico, estético y personal del compositor.
- Secuenciación ordenada de los sentimientos en la obra trabajada.
- Síntesis formal e interpretativa de la obra.
- Planteamiento de la interpretación personalizada creativa de la obra con los elementos innovadores al respecto.

-Audición pedagógica de la misma, en la que el alumno, antes de tocar, explica el análisis formal, los conocimientos sobre la época y autor, y los fundamentos de su propia interpretación.

2.1.2.3-Proceso creativo:

La profesora plantea como tema fundamental el trabajo de la *Metáfora sensorial*, de tal modo que se consiga establecer por parte del alumno una vivencia de cada una de las fases emocionales trabajadas en la obra; interiorizando la percepción sensorial a través de la imaginación. Por lo tanto, aquí hablamos del cultivo de ciertos factores creativos indispensables para alcanzar esa facilidad sensorial, como son la fluidez (porque debe ser continua la vivencia de las distintas sensaciones), flexibilidad (porque debemos saber seleccionar las vivencias de los sentimientos que mejor se adapten a nuestro trabajo), originalidad (porque debemos saber recrear y expresar dichas vivencias de un modo personal y no visto), apertura mental (porque no debemos reducir el mundo de nuestros recursos expresivos, internos o externos), redefinición (porque debemos visualizar varias soluciones posibles dentro de un mismo trabajo sensorial).

También trabajamos la Metáfora desde el punto de vista de la creación de una red semántica a la que se llega mediante una red de análisis de diversas perspectivas de una obra musical (el campo semántico); así, mediante esta perspectiva, estamos creando un proceso de pensamiento divergente en el que se va a desarrollar la parte analítica (análisis formal y estético de la obra), lógica (análisis de la audición), operativa (análisis del contexto histórico, estético y personal del autor para captar su propio concepto), emocional (análisis secuenciado de sentimientos), control del proceso (síntesis del trabajo) y como conclusión, la creativa (recreación personal de la obra).

Desde el punto de vista de la práctica del trabajo de la obra, nos encontramos con distintos contenidos que nos están desarrollando las *inteligencias múltiples*; así, con la creación formal y temática, estamos aprendiendo a desarrollar la inteligencia lingüística a través de la comprensión del lenguaje interpretativo de la obra; con el trabajo técnico desarrollamos la inteligencia lógica, porque aprendemos a utilizar la técnica adecuada a cada pasaje; con el trabajo de los gestos y demás movimientos necesarios para la interpretación, aprendemos a trabajar la inteligencia cinestésica porque trabajamos los movimientos del cuerpo; la espacial porque establecemos relaciones espaciales en el teclado respecto al movimiento; con la captación visual del concepto que sobre la obra tenía el compositor, desarrollamos la inteligencia interpersonal porque aprendemos a conocer otros mundos interiores aparte del nuestro; con el trabajo de la imagen poética de la obra, trabajamos la inteligencia intrapersonal, porque esta perspectiva responde a un proceso interno de autoconocimiento para exteriorizar nuestro mundo interior. Y en resumen, con todos estos aspectos, hemos desarrollado un nuevo concepto de inteligencia musical que abarca factores hasta ahora desconocidos en el mundo de la interpretación pianística, es

decir, las cualidades creativas, el pensamiento divergente y las inteligencias múltiples adaptadas a un proceso de creación musical.

Pero, este Método necesita de una motivación para alcanzar sus cotas más altas en cuanto a la producción creativa.

Por lo tanto, nuestros procesos de creatividad, motivación y aprendizaje trabajan los distintos aspectos de la inteligencia y del pensamiento divergente, lo cual, produce un efecto multiplicador del conocimiento y el resultado del mismo, es decir, del producto; efecto que, según la investigación, produce la corteza cerebral con su sistema de conexiones múltiples.

2.2-La creación de estructuras de pensamiento:

La espiral de investigación-acción expuesta anteriormente en sus fundamentos teóricos, hace que se produzcan todos los procesos al mismo tiempo, relacionados entre sí partiendo de las acciones que impulsa el profesor en cuanto a *planificación, interacción con el alumno, activación de acción didáctica, evaluación* de su propio proceso y del proceso del alumno. Y todo ello va encaminado a la vivencia de la obra objeto del trabajo, hecho fundamental a la hora de interpretar y que además requiere un gran esfuerzo mental que desarrolla tanto las destrezas mecánicas, las habilidades cognitivas (observación, sensibilidad perceptiva y afinación de la misma o discriminación sensorial, capacidad de análisis, capacidad de síntesis capacidad para aplicar el conocimiento a situaciones nuevas), como metacognitivas (planificación, control y evaluación como proceso de reflexión), añadiendo que el profesor desarrolla también el proceso de análisis de intervención de inteligencias múltiples en la interpretación pianística. Por todo esto, se hace necesaria una exposición sobre la enseñanza musical en las diferentes etapas de formación, en la que se analizan los distintos elementos de interpretación en función de la capacidad del alumno.

El talento musical concretamente se puede diferenciar midiendo las aptitudes musicales del alumno del siguiente modo:

Aptitud rítmica (el alumno presenta una extraordinaria exactitud para imitar diseños rítmicos o incluso establecer él otros);

Aptitud melódica que se denota en la extraordinaria exactitud para imitar diseños melódicos, interválicos o incluso a la hora de inventar su propio diseño;

Gran coordinación de movimientos que denota un perfecto funcionamiento del aparato psicomotor, imprescindible para trabajar el instrumento;

Gran flexibilidad muscular, apta para el estudio del instrumento igualmente;

Gran imaginación a la hora de crear imágenes mentales que después hay que expresar en la interpretación;

Gran capacidad de análisis para organizar y comprender la obra de arte, además de las capacidades expuestas en el párrafo anterior. No obstante hay niños que pueden ser superdotados sólo en algunos de estos aspectos.

Por tanto, para que el niño sea creativo debe contar desde los primeros momentos con personas que sepan apreciar el valor de la creatividad del otro y que a su vez lo experimenten en ellos mismos. Así, un medio social que no sea indiferente a las necesidades del niño le permitirá desarrollar una potencialidad que genéticamente está preparada para funcionar; incluso, el análisis del llanto en los primeros meses de vida, puede ayudar a identificar precozmente algunas lesiones cerebrales, lo que le convierte en un campo a explorar por los médicos.

Entre los 4 y 5 años, se despierta el oído y hacen progresos en el desarrollo del sonido; asimismo, el desarrollo de los sentidos ayuda a desarrollar otras capacidades, además de una conciencia social que proporcionan las clases de conjunto.

Entre los 6 y 8 años, se desarrolla el 80% del cerebro de un adulto(consiguen un mayor equilibrio mental y físico), así como la sutil habilidad de los dedos para tocar instrumentos.

Según la investigación, hasta la pubertad, el proceso de crecimiento que tiene parte del repliegue fetal tiende hacia el enderezamiento vertical, y se prolonga con el salto, estableciéndose un sentido rítmico binario. Después, durante la pubertad, la profunda transformación que se opera en la pelvis, despierta esta región al movimiento, de tal modo que el impulso que antes iba hacia arriba, se despliega ahora en dirección horizontal, pudiendo abordarse así el ritmo ternario; de este modo, el paso del ritmo-niño al ritmo-adulto es delicado y puede perturbarse por los trastornos psicológicos propios de la edad. Por eso, cuando la rigidez infantil del tronco sobrepasa la edad en que no debería existir, es síntoma encubierto de una rigidez psicológica; de este modo, la educación rítmica debe suponer una reorganización del ritmo diario de la vida, tomando conciencia de la importancia que tiene la vivencia del mismo. Movimiento y música nacen de la misma necesidad de expresión y deberían permanecer asociados en un trabajo progresivo que pasa por la educación del despertar auditivo.

Así, Chapuis (1987) al hablar de los principios psicológicos de Willens, mantiene que la Música es preciso conocerla en su totalidad, es decir, sus aspectos rítmicos, melódicos y armónicos.

Para él hay una tabla comparativa que comienza con los puntos, que al prolongarse forman las líneas, y de cuya progresión surge la superficie; ésta se proyecta a su vez formando un cubo (armonía) que también proyecta cada superficie, naciendo como consecuencia el arte o cuarta dimensión. Por tanto, la música es la expresión de la vida, porque permite la comunicación entre todos los seres, y el ritmo musical es un aspecto del ritmo general, así como los movimientos melódicos son un aspecto del entorno sonoro, y la armonía una parte del universo (la tierra es la tónica, el sol la dominante porque todos los planetas giran alrededor, y la luna la subdominante porque su función es de suspensión alrededor de la tierra). Por eso es muy importante partir de la enseñanza inconsciente de los niños para después enseñarles a tomar conciencia, ya que el niño está muy cerca de las fuentes de la vida, haciéndose necesario acercarse a este fundamento. Así, es importante comenzar por la improvisación rítmica (vida), después melódica (sensibilidad) para terminar con la instrumental (intelectualidad).

-En cuanto a la práctica de las inteligencias múltiples: Gardner (1995) dice que las necesidades del alumno pasan por las fases de:

a) Descubrimiento. Fase en la que el alumno explora el terreno del arte, el instrumento y sus posibilidades expresivas, haciendo de aquel un confidente de su necesidad de expresión. Aquí sirve tanto el trabajo de improvisación como el del campo semántico o análisis de cuadros.

b) Improvisación. En este trabajo, también explora el alumno, pero además, establece pautas para componer, organiza ideas musicales y sintetiza medios expresivos utilizables, y por fin, interpreta lo inventado.

c) Creación. Se trata de la última fase, en la que el alumno ejerce de verdadero artista y crea su propia versión, explicando porqué y en qué momento utiliza los recursos expresivos y en base a qué orden. Se trata de su propia obra.

Es decir, primero debe obrar, después amar lo que hace y finalmente comprender lo que le gusta hacer. Además, los teóricos han establecido unos tipos de alumnos definidos que, aunque no se dan en estado puro, sirven para orientar el cauce de aprendizaje:

El tímido; alumno que tiene miedo al fracaso, sin embargo, su complejo de inferioridad decrece a medida que se ve reforzado por una sólida formación artística que suple su falta de valor;

El audaz, al que debe frenarse su parte temeraria;

El dócil, al que debe exigirse realizar una crítica constante de la materia impartida para evitar que se acomode demasiado a lo que piense el profesor;

El rebelde, que si no tiene causa, debe ser tratado por el profesor con tacto y firmeza, por medio del razonamiento.

Por otro lado, en las artes nos encontramos con un periodo de literalidad, ya que los estudiantes evitan la metáfora o procuran producir obras de arte que sean lo más ajustadas posibles desde el

punto de vista representacional, pero quieren conocer las reglas del juego. Así, cuando el estudiante elige una especialidad intenta culturizarse con lo cual, este periodo de aprendizaje se convierte en un aprendizaje de los modos de la propia cultura, siendo dotados los que avanzan más rápidamente. Además, los jóvenes ambiciosos y tenaces, los marginales, los que pueden ignorar las críticas y seguir con su idea, se arriesgan a una vida creativa, mientras que los que se sienten cómodos formando parte del grupo, y avanzan en su especialidad con poca sensación de presión o asincronía, se dirigen a una vida de expertos. De este modo, el periodo entre los quince y veinticinco años representa la hora de la verdad en el desarrollo de la matriz del talento; algunos individuos adquieren experiencia, y en diez años se han hecho expertos, pero otros no se conforman con esto y se plantean desafíos en un intento de alcanzar otras metas, y si este periodo se remonta con éxito, las oportunidades para una actividad creativa aparecen inamovibles. Para Gardner, *los individuos creativos tienen personalidades bastante coherentes*, son exigentes, egocéntricos, y difíciles en las relaciones; sin embargo, para ellos resulta aterrador intentar experiencias que nunca se han hecho antes y necesitan apoyo cognitivo y afectivo; necesita ser capaz de convencer a otras personas de la trascendencia de su descubrimiento. Por otro lado, la investigación (sobre todo Perkins, 1981 y Gruber, 1985), no convencida con los resultados de los test, examinan lo que ocurre cuando los individuos están ocupados en actividades de resolución o descubrimiento de problemas. Así, por un lado, los creativos utilizan los mismo procesos cognitivos que las demás personas, pero los usan de manera más eficiente y flexible, al servicio de objetivos ambiciosos y arriesgados; incluso dirigen su vida de modo diferente a la mayoría, ya que están plenamente entregados a su trabajo, muestran la necesidad de realizar cosas nuevas y tienen un intenso sentido de su finalidad y objetivos últimos, incluso son extremadamente reflexivos acerca de sus actividades, su uso del tiempo y la calidad de sus productos. Al respecto, los investigadores han llegado a la conclusión de que los buenos resultados suelen depender de un equipo de individuos; la adquisición y la trasmisión de conocimiento depende de una dinámica que se sustenta a sí misma sobre los componentes de habilidad, conocimiento y objetivos.

Por otro lado, es interesante en la enseñanza musical individualizada la atención a la diversidad, ya que, según la Junta de Andalucía (1995), la realización de aprendizajes significativos depende de una acción pedagógica respetuosa con la diversidad de situaciones individuales que se dan en el aula, y de una concepción de la enseñanza como proceso adaptativo y personalizado, reñido con prácticas homogeneizadoras; porque no todos los alumnos aprenden igual; y suele ser este el aspecto más llamativo de la diversidad en el aula, y el que se identifica con más facilidad por parte del profesor. Por tanto, la acción educativa incide en el desarrollo intelectual y afectivo del alumnado, ampliando su capacidad para aprender de forma autónoma, siempre que la ayuda pedagógica se ajuste a sus características peculiares y se utilicen las

estrategias didácticas oportunas, que en este caso es el trabajo con inteligencias múltiples que se describe más adelante.

Así, al tímido hay que reforzarle la autoestima y la capacidad expresiva, ya que tras la timidez puede ocultar un gran talento. Por eso, es bueno trabajar obras cuyo contenido sean emociones fuertes y cambios emocionales frecuentes, haciendo que lo interprete delante de compañeros y en audiciones.

El audaz es el caso contrario. Con él es preciso el control emocional, por lo que es importante trabajar obras que contengan emociones suaves, técnicas trabajosas y con cambios emocionales frecuentes. En las audiciones se le pondrá a tocar con alumnos brillantes para que no crezca su egocentrismo.

El dócil puede ser un alumno difícil, aunque parezca lo contrario; por eso es necesario inculcar en él una conciencia crítica y autocrítica de la interpretación, además de un profundo trabajo creativo para que sepa distinguir entre lo correcto y lo creativo.

El rebelde es un alumno que no se encauza adecuadamente, trabaja sin rigor y expresa voluntariamente y sin orden. Por eso, es preciso inculcarle una férrea disciplina tanto técnica como expresiva. Así, se trabajarán muchos ejercicios técnicos, estudios de diversas dificultades y obras de diferentes épocas en las que deberá distinguir los estilos correspondientes.

¿Cómo se identifica al alumno superdotado?:

Es muy importante distinguir en el aula cuándo estamos ante un alumno superdotado; lo normal es someterle a una exploración inicial a través del trabajo de clase. Con los niños se hace a través de la improvisación y los dibujos sobre la misma, ya que muestran, de ese modo, todo su potencial creativo. Con los mayores se intenta que interpreten algo que ya sepan y además se intenta que realicen propuestas diferentes de interpretación sobre eso mismo. Después ya se van aplicando durante el año los test sobre capacidades y se hacen los trabajos poco a poco con el método que proponemos. Así, ser conscientes del material humano con el que tenemos que trabajar tiene como consecuencia un tratamiento más apropiado para este tipo de alumnos, que dará como consecuencia un mejor resultado de los aprendizajes.

Los primeros indicios que nos pueden indicar que una alumno es superdotado son:

-Su gran capacidad de comprensión y memoria, capacidad para recordar y seleccionar los detalles (lo que les lleva a apreciar y a embellecer los cuentos, las historias o situaciones. Se trata de imaginación creadora).

-Vocabulario amplio, avanzado y rico.

-Extraordinaria capacidad para establecer relaciones preguntándose el cómo y el porqué de las cosas.

-Se divierte con tareas que exigen soluciones novedosas, siempre que la actividad le resulte interesante puede desconectarse del resto de los compañeros y pensar en sus propios intereses, organización de trabajos y tareas de forma independiente;

-Es lector incansable

-Rechaza el trabajo de tipo rutinario

-Le gusta asumir desafíos y riesgos intelectuales

-Las altas expectativas que se impone le permite obtener logros superiores (pero también puede causarle excesiva ansiedad)

-Son niños que se preocupan por problemas propios de los adultos como la religión, la injusticia, la política, etc...

Además, según Acosta Contreras (1998), para elaborar el trabajo diario es necesario *crear un clima general de motivación* en el aula, de apoyo al estudiante, relajado, libre de ansiedad, ordenado, no caótico y creativo, que sea capaz de atender los ritmos de funcionamiento cerebral de cada persona; *ofrecer objetivos significativos y claros; disponer de instrumentos necesarios; crear en el aula una comunidad de aprendizaje*. En cuanto a la intervención se debe: *despertar el interés, crear expectativas favorables; desarrollar actividades constructivas; despertar la curiosidad, resaltar la importancia del autocontrol, plantearse un desafío ante sí mismo, trabajar con materiales complejos para fomentar la creatividad*. Además, el alumno tendrá que plantearse metas de aprendizaje y de salvaguarda de la autoestima.

Estamos ante nuevos tiempos, y estos requieren nuevas formas de afrontar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, lo cual supone un nuevo reto que se diversifica en diferentes procedimientos metodológicos para afrontar la formación integral del individuo, así como su desarrollo personal.

3-LA INTERPRETACIÓN GLOBAL MEDIANTE EL ANÁLISIS MUSICAL DEL LIENZO Y LA COLORACIÓN DE LAS PARTITURAS, EXPERIMENTACIÓN DEL MÉTODO.

Como síntesis de todo lo expuesto, me he dedicado a analizar la teoría sobre el Arte del Siglo xx y, antes de aplicar el Método a mis alumnos, he decidido experimentar la sinestesia realizando yo misma una labor creativa para la interpretación pianística; y demostrando que en dicho trabajo se producen dos fenómenos: por una parte analizo la estructura musical del cuadro, y por otra coloreo partituras significativas para el estilo de estudio que estamos moldeando, creando así una nueva imagen estética sobre ellas.

Por eso, dada la innovación y la dificultad de la utilización de la codificación yo he querido experimentar la fusión de tiempo y espacio, forma y color con el fin de alcanzar un resultado interpretativo creador; con ello me he dado cuenta de que el papel de la codificación es fundamental, no solo para el Arte del s xx,

sino para la enseñanza, ya que la simbología ayuda tanto al pensamiento abstracto como a la creación de conceptos en los alumnos, creando por sí misma un nuevo lenguaje que renueva la Imagen Estética y la Interpretación, que se convierte e creación musical.

Así, con el fin de facilitar la comprensión sobre mi trabajo, expongo este mapa a modo de preparación al mismo:

PAUTAS PARA EL ANÁLISIS MUSICAL DEL LIENZO:

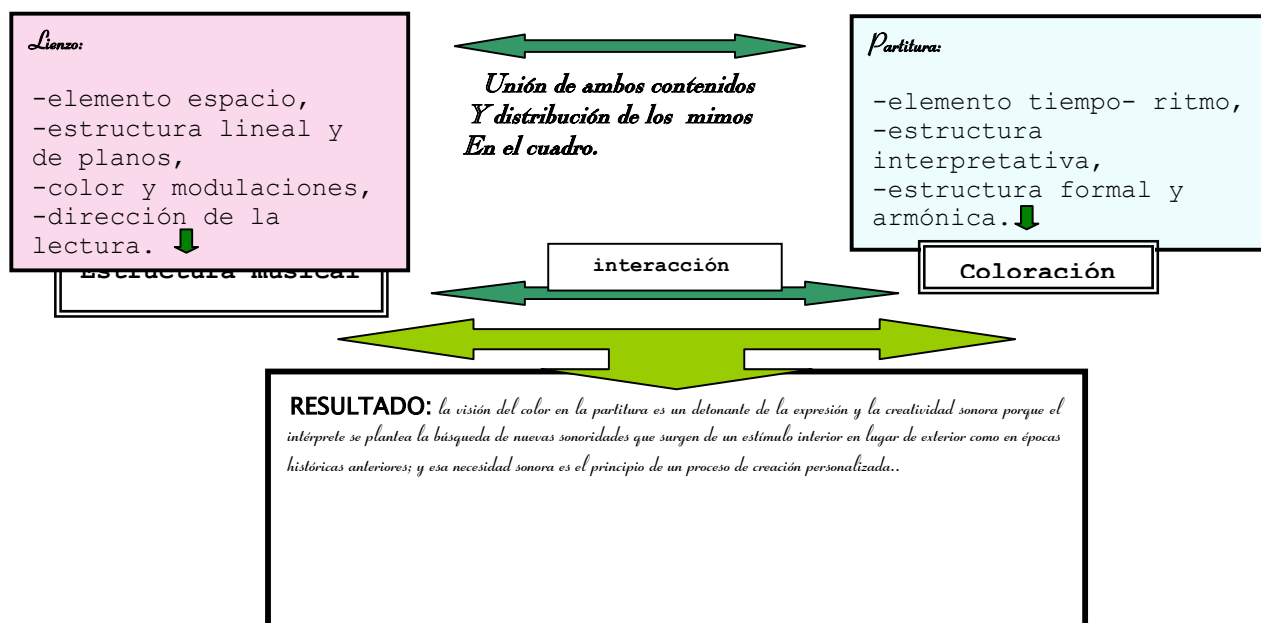


Figura 59: Pautas para el análisis musical del lienzo y la coloración de la partitura.

A propósito, Alberti tiene un innovador poema sobre el lienzo, considerándole una ventana para la creación del pensamiento, como a continuación se expone, refiriéndose al pensamiento artístico que nos ocupa:

Al lienzo

*A ti, tela tendida, plano al viento
De la mano, el pincel y los colores;
Ventana o mirador de miradores
Para la creación del pensamiento.*

*A ti, camino en éxtasis, portento
Que surges de tu nada en esplendores;
Tercer dominio, imposición, rigores
Y frontera encuadrada de un momento.*

*A ti, goce después; a ti, sumiso,
Féligroso, resuelto compromiso
Sobre una mar en calma que perdura.*

*Ya no eres lino, plano humilde, tela.
Ya eres barco celeste, brisa, vela.
A ti, ángel salvador de la pintura. (Alberti, 1989)*

A partir de aquí presentamos nuestra experiencia de interacción entre el color y el sonido.

3.1.-Análisis de los Cuadros de Kandinsky:

La contribución de este pintor a la Historia del Arte ha sido de tal trascendencia que, aún hoy día, un siglo después, sigue siendo un camino abierto para artistas y pedagogos. Él experimentó el encuentro entre las diversas artes que, hasta la fecha, caminaban por separado, intentando buscar los puntos comunes de una visión interior; y consiguiendo así, crear estructuras musicales en su obra pictórica. Aunque realizó experimentos con otros músicos, el destino le unió con Schönberg, cuya música nueva le impresionó hasta el punto de pensar en unificarla con su pintura, cuyos resultados analizamos a continuación.

Basándome en las teorías que sobre Kandinsky esbozan Malorny (1999), Ruiberg y otros (1999), Könemann (2000), Kandinsky (1911, 1912, 1996, 2000); las teorías que sobre Schönberg han elaborado García García Laborda (1989, 1996), Russomano y Lapuente (2001) y Verdi (1996), correspondencia entre Schönberg y Kandinsky (1986), Neighbour y colaboradores (1980); las teorías del color de Klee y Kandinsky (1922), basadas en Goethe y Hözel, Enriquez (1999), Küpers (1995); seguidamente, realizo un estudio paralelo sobre la relación de sus respectivas artes en el punto en el que confluyen.

Al respecto, es importante conocer que, entre *Kandinsky y Schönberg* se produce una especie de simbiosis que repercute en su arte, representativo de una de las transformaciones más importantes que ha sufrido el lenguaje artístico a lo largo de la historia. Se trataba de una época en la que las revoluciones sangrientas superaban la vida cotidiana; por eso, estos artistas se propusieron transformar la tragedia en belleza y así transmitir a la humanidad las ideas de armonía y vida interior basadas en la razón y la emoción. Desde finales del s XIX se realizaban experimentos al respecto, pero fue la Guerra de 1914 la que configuró el movimiento del Expresionismo Abstracto en una corriente artística consolidada.

Por tanto, en ese momento aparece un nuevo lenguaje común para el Arte Global basado en los distintos elementos que pueden interaccionar las artes, cuya fuente de inspiración es el Lenguaje Musical; esto es debido a que los artistas toman conciencia de que es la única manera de estructurar la abstracción. Así, los elementos son: estructuralismo, ritmo, melodía, armonía, tempo, silencio, fraseo, técnica, gesto, color e imagen estética. Algunos ya existían en el Lenguaje pictórico como el color, la técnica, la imagen; otros en el lenguaje poético que analizaremos más adelante, como el ritmo, la técnica, la imagen; pero el hecho cierto es que se encuentra la manera de unificarlos y construir sobre sus cimientos en cualquiera de las Bellas Artes.

Así, Schönberg realizaba dibujos previos a la composición de sus obras y admiraba la pintura de su amigo, por eso incorpora la visión interior del Arte en sus composiciones, que estaban plenas de color; también Kandinsky, impresionado por la música de Schönberg,

incorporó estructuras musicales a sus cuadros, que se pueden analizar partiendo de los conceptos generales de *composición e improvisación*.

3.1.1- Características musicales de su obra pictórica:

1-*La composición*: Para Kandinsky, supone una estructura interna que poco a poco va perfeccionando, al tiempo que se vuelve más compleja, al igual que su época. En sus cuadros crea la estructura delimitando los colores con las formas y organizándolo en la superficie, dependiendo de la inspiración concreta; incluso a veces, en un cuadro aparecen diversos puntos de tensión que se resuelven disminuyendo la complejidad de formas y colores. Normalmente esas figuras lineales imitaban posiciones de la Danza, otras veces respondían a su desbordante imaginación.

2-*La estructura*: al igual que Schönberg crea estructuras con células rítmicas, tímbricas y sonoras, Kandinsky lo traduce al cuadro musical delimitando formas, y creando una sutileza de colores y sombras que complican o resuelven el cuadro, dentro de la estructura tradicional musical de *exposición, desarrollo y reexposición*.

3-*El ritmo*: puede decirse que el ritmo de Kandinsky es muy marcado, tal vez reflejando el de la época que le tocó vivir, con grandes convulsiones; por eso, sus ritmos son vivos y a veces pueden observarse cambios dentro de un cuadro, que corresponden incluso a cambios rítmicos y de tempo, como es el caso de la improvisación *garganta*.

4-*La melodía*: es un elemento que este pintor trata al estilo épico, contrastando con el lirismo de Vicente, pintor Expresionista de la Escuela de New York. Sus cuadros narran historias, y por tanto, sus melodías están situadas en un registro medio-grave, al tiempo que disonante, simulando en muchos casos las series dodecafónicas, o simplemente series.

5-*La armonía*: no hay modulación ni preparación para pasar de un tono a otro, porque lo que aparecen en sus lienzos son la atonalidad y las series con sus variantes, de tal modo que delimita los campos de cada una a través del color; el ambiente sonoro es fuerte, retumba, está lejos del empleo del pedal celeste, su pedal es el derecho que levanta los apagadores y hace sonar todos los armónicos de un acorde; la resonancia, por tanto es estremecedora, y aunque a veces la suaviza, en todo caso es potente; además, su sentido de la armonía, generalmente es vertical, su melodía está sólidamente sustentada, y esa columna de notas, le hace fuerte porque expresa su poderosa personalidad, su grito de libertad. Las series y los fragmentos de éstas, están consolidados según su propia y característica armonía.

6-El silencio: su silencio, expresado mediante sombras oscuras, es regenerador en el sentido de que empuja al color y a la forma hacia la vida; por tanto, no se trata de un silencio reflexivo, como Vicente, sino vital, rebelde, que consigue regenerar el caos en un mundo difícil. Puede decirse que el silencio tiene un ritmo vivo, al igual que la música.

7-El fraseo: está determinado por la variación rítmica que generan la melodía atonal y las series dodecafónicas; tiene grandes frases divididas en pequeñas células que se entrelazan en un continuo querer avanzar.

8-La técnica: de Kandinsky es arte; la utiliza como medio de expresión y para conseguir un fin, como todo gran artista, y esto hace que se rompa la frialdad y se trasladen a sus cuadros el grito de sus sentimientos y de su propia alma.

9-El gesto: no se observan grandes gestos en la obra de este artista, sino, pequeños gestos refinados, determinados por la estructura interna de la misma, y en función del fraseo que le caracteriza. Se trata de trazos de formas y colores que no ocupan grandes espacios, sino que se entretujan.

10-El color: por lo general, sus colores son contundentes y bien delimitados, que suaviza en algunos cuadros como la composición VIII, donde resalta las formas por encima de todo; pero se trata de una obra de la década de los 20, bastante posterior a la guerra del 14. Su tónica general es la del color fuerte que refleja esa fuerza interior, esa rebeldía contra un mundo que no le deja ser a su manera, contra lo absurdo de la guerra y el caos que ésta produce.

11-La imagen estética: es la de un mundo sin futuro que refleja los problemas sociales de su tiempo (la guerra y las desigualdades sociales), pero a la vez, es la de una mirada interior a la revolución regeneradora planteada por su alma de artista, que pretendía vivir en un mundo mejor, por eso emplea los símbolos masónicos de escuadra y compás (entre otros) que reflejan la necesidad de racionalizar un mundo decadente necesitado de ética; mención aparte merece la Composición VIII, que se analizará más adelante.

12-Instrumentos: La instrumentación se realiza en base a un código muy simple, en el que los instrumentos de viento sirven para despertar o avisar, para mover algo, de tal modo que pueden llegar desde lo sublime (agudos) a lo trágico (graves) y están identificados con colores amarillos, marrones, azules y verdes etc.. Los instrumentos de cuerda con arco se utilizan para fases emotivas, variando la intensidad de las mismas según sean graves o agudos; están identificados con colores rojos, naranjas, rosas y derivados. La Guitarra puede servir para narrar historias en todos los colores. El Arpa para representar las fases más imaginativas y ensoñadoras en cualquier color. La percusión para expresar acontecimientos globales

en colores fuertes. El piano, como es el único instrumento que sustituye a la Orquesta por su carácter polifónico y sus variadas características expresivas, engloba todo lo anterior.

3.1.2-Análisis de algunos de sus cuadros:

Basándonos en estas características musicales generales, hemos analizado algunos de sus cuadros, entresacando de ellos la estructura musical que contienen, es decir, interpretando su lenguaje musical. Primero se analiza la gran forma con los puntos máximos de tensión (climax), después se divide en pequeñas partes, de tal modo que en cada una se analiza su pequeña estructura aislada y en relación con lo anterior y posterior.

1- Impresión III (Inspirado en un Concierto piezas op. 11 de Schöenberg en 1911):



Dibujo 1: Impresión III, Kandinsky (1911).

La exposición de la célula temática en la primera parte expresa la desolación (p, rojo), al lado del caos (f, negro), que está representada en el borde izquierdo del cuadro, que termina en un

vacío (franja blanca arriba), pudiendo corresponderse con sonidos de Trompa; un poco más abajo y a la derecha, encontramos algo parecido a formas humanas que, aplastadas por la situación (mancha grade del caos negro), son víctimas de la incoherencia, expresada por los colores disonantes de dichas formas: amarillo fuerte al lado de rojo, naranja, verde marrón y negro; sonidos de clarinetes. Es un mundo que camina, como da a entender la segunda parte de la obra de Schöenberg, pero ese caminar es monótono (según el ritmo que se asemeja a un bajo continuo), y continúa la desolación. Surgen interrogantes y el mundo acelera su marcha hacia no se sabe donde, aunque en algunos momentos hay esperanza (agudos en piano). Aparece el miedo, expresado en un bajo monótono en la zona grave cuya melodía es a veces grave y a veces en un registro medio, hasta llegar al interrogante de la zona aguda que culmina la segunda parte. La tercera comienza con un ímpetu inesperado (f) percusión, donde la agogía juega un papel importante acelerando el ritmo; de vez en cuando la serenidad se expresa en el agudo en piano, terminando en la visión de una situación enquistada con una cadencia firme pero suave, que pone fin a un devenir de ritmos vivos y variados que reflejan las convulsiones típicas de principios del siglo xx (formas de la esquina baja derecha en gris y negro).

Al respecto, el cuadro está realizado sobre un fondo amarillo que refleja precisamente eso, la inquietud y la incertidumbre, la violencia que aplasta la sensibilidad del ser humano.

Es importante decir que la estructura rítmica de la primera parte es complicada, con figuras y silencios cortos, muchos a contratiempo, aunque el tiempo es moderado, que no se expresa como tal tiempo, sino que está determinado por el ritmo según se simplifique o se complique. La segunda parte, que tiene un ritmo más monótono, es más variada en sus registros; la tercera parte es más complicada rítmica y armónicamente, semejando un caos a simple vista, y con una dinámica muy contrastada, terminando en la nota central.

Improvisación Garganta, 1914:



Dibujo 2: Improvisación Garganta, Kandinsky (1914).

Fue pintado después de un viaje a la Garganta de los Infiernos en Julio de 1914 (Malorny, 1999). La estructura del cuadro está en tres partes muy diferenciadas, presentadas en diagonal, con una figura triangular en el centro que se inclina hacia el vértice derecho de arriba. En las formas internas predominan las redondeadas combinadas con algunas lineales y siempre con los colores muy delimitados. El desarrollo se encuentra en el centro, donde se complican las formas, y parece que simula lo más estrecho de la garganta, la tensión de la obra (percusión). Al comienzo, en el vértice superior izquierdo, predominan las formas redondeadas y óvalos como una especie de toma de conciencia de lo que va a venir después. Aparecen también puntos de diversos tamaños que producen una tensión inicial, aunque la impresión es espaciosa, debido al predominio de colores pastel en los espacios más amplios, dejando reducidos los colores oscuros a espacios más pequeños (clarinetes), definiendo así los temas. La aparición del rojo deja entrever un cierto apasionamiento por conocer el lugar (tema emotivo), que aparece desigual y un tanto escabroso, por lo que no es posible bajar la vigilancia (Contrabajo), hay que estar alerta; además, hay que considerar que el tempo no puede ir deprisa en un lugar como este. Las líneas que aparecen presentan divisiones y establecen el elemento direccional, ya que al ser horizontales denotan esa necesaria frialdad de movimiento, un tema con expresión matemática. Además, en las líneas horizontales casi equidistantes que hay hacia el centro aparece un ritmo de blancas y negras delimitado por un ritmo simple de dos líneas verticales, donde el color rojo está situado con pequeños movimientos diagonales (violín).

La parte central está dentro de una forma triangular cuyo vértice termina en el lado superior derecho, cerca del vértice del cuadro, lo que indica un trabajoso esfuerzo hasta conseguir salir de la garganta. Al principio aparecen unas líneas que simulan la cola de un cohete, como si tomara impulso para introducirse en la parte

difícil del lugar, además los colores son fríos en su mayoría, apareciendo también el blanco como un espacio trabajoso de silencio ya que tiene forma triangular también rozando el lado derecho del triángulo (oboe). Las pequeñas formas triangulares y redondeadas se suceden hasta aproximarse al vértice en que aparecen más los colores cálidos y algún otro espacio en blanco, como culminación de un esfuerzo que ha sido satisfactorio; en algún momento han aparecido puntos como reforzando la tensión (trompeta). Los ángulos agudos de abajo indican que hay mayor tensión y sentimiento dramático; después se van suavizando con un sonido frío y continuado que va indicando una línea de pensamiento, hasta llegar a los colores cálidos.

La tercera parte, esquina inferior derecha, está construida con colores muy suaves que dejan ver una serenidad interior, un descanso y una belleza lírica; los ángulos y rectas han dejado paso a suaves formas redondas que responden a una imagen interna de lo que ya ha pasado, lo que ya se ha visto, en una disolución de la tensión al borde del cuadro (arpa).

En conjunto es una construcción llena de antagonismos, tanto entre las grandes partes como en las pequeñas estructuras, quizá producidos por su visión de la guerra cuya expresión realiza a través de una metáfora pictórica.

Fuga, 1914:



Dibujo 3: Fuga, Kandinsky (1914).

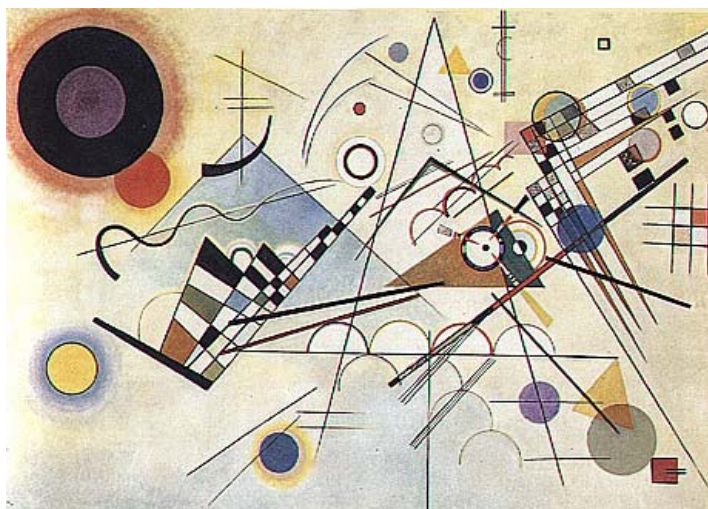
Kandinsky cree que la pintura debe inspirarse en la nueva música, en su búsqueda del ritmo y la construcción matemática; así, escoge el título de la obra, cuando se convence del carácter polifónico del cuadro. Se trata de una gran estructura establecida en la diagonal del lienzo que va desde el vértice superior izquierdo hasta el inferior derecho, teniendo la zona de máxima tensión en la parte central. La exposición temática de esta fuga, de reminiscencias modernas (puesto que puede hablarse de polifonía, pero no de una estricta temática barroca) en cuanto a su contenido, ya que podría ser dodecafónica, llega hasta la línea ondulada negra y

gruesa que hay en el centro de la diagonal; en esta parte comienza el desarrollo que llega hasta que aparece una gran línea ondulada casi simétrica, también en diagonal, en rojos alternados con verdes, dando paso a la resolución temática en la que los tonos pasteles disuelven las formas y llega el acorde final. El instrumento es el piano.

Al principio, sobre un fondo suave, aparecen dos triángulos, uno negro y otro azul- amarillo, que pueden ser la cabeza del sujeto y contrasujeto; el vértice inclinado hacia la derecha y hacia abajo indican que dichos elementos estarán presentes y con cierta tensión durante toda la obra. Después aparecen unas líneas onduladas simétricas como acompañamiento del tema, hasta que este se completa en esas curvas diagonales marrones con centro amarillo (un punto grande y deformado) que indica inquietud por lo que va a venir. En el desarrollo se complican y entrecruzan las formas redondas y los colores, que indican cambios e inversiones en lo que pueden ser células de una serie dodecafónica presentada en el sujeto, hasta llegar a la máxima tensión expresada por la línea ondulada negra y lo que continúa como desenlazando sonidos y fórmulas tímbricas, rítmicas, etc., para resolver la zona de tensión.

Los ritmos, por tanto, aparecen complicados y diversos, sobre todo en la zona de máxima tensión que se apelmazan en figuras pequeñas y muy repetitivas (líneas blancas entrecruzadas) dentro de un fuerte sonido al que se ha llegado a través de una progresión dinámica, incluso agógica. El centro del desarrollo es, por tanto como una resonancia interior de la serie armonizada en su punto más fuerte que se va suavizando en todos los sentidos hasta llegar a la tercera parte en la que se resuelve la obra. Aquí, aparecen líneas más rectas indicando la dirección hacia el vértice derecho de abajo donde se sitúa un acorde final que indica una cadencia con diversas formas geométricas y coloristas, que al rozar el lado del lienzo, vuelven a establecer una cierta tensión. Los colores que predominan en esta tercera parte son cálidos claros, que inquietan suavemente al espectador (amarillos) con alguna parte de serenidad (verdes). Las líneas blancas que se entrecruzan son como formas de fuegos artificiales que surgen de la colisión de fuerzas; y el triángulo pequeño rojo que aparece al final de la cadencia, por su inclinación del vértice hacia la izquierda arriba, indica una apasionada liberación de la tensión como punto final.

Composición VIII (1923) :



Dibujo 4: Composición VIII, Kandinsky (1923).

Este cuadro, compuesto después de pasada la 1ª guerra, supone un cambio estético importante, producto de un cambio en el estado interior del artista marcado por la nueva situación. Corresponde a sus primeros años en la Bauhaus y expresa el contraste entre la quietud y el movimiento, como tratando de equilibrar dichas fuerzas, en un cuadro en el que utiliza por primera vez sus códigos de formas y colores (Malorny, 1999). El fondo es un tono claro casi inapreciable que pretende resaltar las formas geométricas, para lo cual no utiliza esos colores intensos de los cuadros anteriores. Está planteado de izquierda a derecha; en la primera parte establece mediante círculos grandes el límite del reposo que pone en relación con grandes movimientos representados por líneas quebradas y finas, hasta que en el centro aparece un triángulo sin cerrar en su base (el compás), con el vértice hacia arriba que lleva en su interior movimientos más internos que poco a poco se entrecruzan con más círculos (lo sobrehumano) hasta quedar equilibrados el movimiento y el reposo al final como en un amplio acorde de instrumentos de viento que antes se entrecruzaban según la línea temática. Por lo tanto, las tres partes tienen una estrecha relación que no permite estructurarlas de un modo contundente.

Al principio, la iluminación del reposo absoluto está representada por grandes círculos en los que contrasta el negro con los colores cálidos arriba y colores fríos abajo. Algunos círculos aparecen con un aura de contraste que le rodea de un color sin delimitar, que intenta difuminar, relajar el reposo. Los triángulos grandes con el vértice hacia arriba indican libertad y espiritualidad (al no estar cerrados por abajo podría interpretarse como el compás masónico al lado de las escuadras pequeñas, que reclaman la razón y la ética), pero dentro de ellos existe un plano de movimiento interno que representa la realidad, en una tendencia diagonal media que culmina en el vértice superior derecho; esto es lo que determina el ritmo y tempo del cuadro. Las líneas onduladas asimétricas que atraviesan las formas triangulares establecen una

libertad dentro del movimiento cotidiano que también está representado por pequeños triángulos amarillos. Además, los ángulos agudos (divididos en rectángulos con colores antagónicos) superpuestos al obtuso indican una lucha entre la tensión y la debilitación de ésta; que a su vez, el vértice hacia abajo avisa de la facilidad del hombre para decaer en lo no espiritual y el sentido dramático que esto supone; pero, cuando existe una base de meditación, da un sentido de suspensión espiritual que equilibra las fuerzas y las reconduce. Así, los círculos que aparecen abajo a la izquierda, están también rodeados de infinito (azul claro) y silencio (blanco). Aparecen también unas líneas rectas que se entrecruzan con estas formas y son las que marcan la dirección y el ritmo sencillo hacia el vértice superior, en cuyo camino van apareciendo también semicírculos proporcionados cada vez más con las otras formas, lo que indica ya una tendencia al equilibrio de los dos conceptos. A partir de aquí, los triángulos, las líneas y los círculos se entrecruzan en una sencilla evolución que nos lleva hacia el final donde aparecen líneas quebradas en ángulo recto abierto hacia la derecha, mezclado con círculos, cuadrados y líneas que denotan un equilibrio perfecto, incluso en el acorde final; y esta frialdad del propio control del proceso, es lo que hace pensar en el sonido expansivo del metal. Además, los vértices de los últimos triángulos, en dirección a la izquierda, indican libertad; por lo tanto, en este caso, equilibrio es igual a libertad. Los rojos del final, por otro lado, son apagados, lo que indica una pasión controlada por la inteligencia al lado de la serenidad del azul (infinito) y el verde grisáceo, el blanco como silencio para meditar, algún morado y negro (final) (oboe). Por otro lado, existe una división del cuadro en dos mitades, determinadas por el color pastel suave (superficie más grande) y el azul claro (más pequeña); y el hecho del predominio de la parte superior y del tono claro, indica una clara tendencia lírica, una exquisita melodía que sólo escucha el alma sensible y cultivada, además de una representación de lo espiritual en la vida del hombre.

Por tanto, se puede decir que algunos símbolos son masónicos como la forma de la escuadra y el compás (el control del pensamiento, la razón y la ética), el triángulo con vértice hacia arriba (lo espiritual), los ángulos finales formando pentagrama (la posición del hombre en el universo), el círculo (lo divino, el todo), los cuadros similares al ajedrez (los antagonismos conocimiento/ignorancia). Al final, lo divino y lo humano se complementan y se unen en el cosmos donde está situado el mundo: *así, el contacto del vértice de un triángulo con un círculo, de hecho no provoca una impresión menor que el dedo de Dios rozando con el dedo de Adán en Miguel Ángel (Kandinsky, 1931).*

3.2-Análisis de la partitura partiendo del cuadro: "piezas para piano op. 11 de Schonberg":

García García Laborda (1989), mantiene que Schönberg establece una interdependencia entre su actividad pictórica y musical, sobre todo en los siguientes aspectos:

1-La búsqueda del *color* en sí mismo, independizado del objeto, que en música se traduce por un interés por el timbre y la individualidad instrumental, constituyendo una de las peculiaridades más importantes y características de Schönberg, entre 1907 y 1912; es decir, desde el op.16 (piezas para orquesta), hasta el op. 21 (Pierrot lunar). Así, la tímbrica orquestal le conduce hacia la sonoridad interna de los colores que expresa en términos Kandiskianos, de tal modo que las sucesiones de acordes se suceden tan suavemente que se percibirán sólo por el color, sin acentos.

2- La temática de los ojos- mirada- visión: es decir, las miradas y los ojos que caracterizan las pinturas y dramas musicales op. 17 y op. 18. Un ejemplo es *La Mano Feliz* (drama con música) op. 18, que supone el mayor esfuerzo del compositor por acercarse a la obra total de arte, búsqueda similar a la *del sonido amarillo* de Kandinsky. Se trata pues de una combinación de colores y formas, el color- timbre como elemento prevalente, sólo Música, incluso llega a precisar con exactitud la combinación de la música y el color en los cambios de escena, combinados también con las luces, que expresa en la propia partitura mediante un código simbólico creado por él. Schönberg ha captado plenamente la calidad acústica de los colores.

La obra para piano de Schönberg abarca 6 obras completas, la op. 11, 19, 23, 25, 33^a, 33b y 11 fragmentos. Estas comprenden un periodo de su vida entre 1909 y 1931; además, fueron escritas en Europa, señalando momentos importantes en su producción artística. El piano para él fue un instrumento experimental, uniéndolo a piezas con texto, como lazo unificador en la música atonal. Las piezas op. 11 y 19 se encuadran dentro del periodo de la atonalidad libre (1909- 1911) que irrumpe en 1908 y concluye en 1923; en esta época Schönberg lleva a cabo una intensa actividad cultural, pinta y hace música, da clases y publica su *Tratado de Armonía*; él mismo escribe que *los signos característicos de estas piezas son su extremada fuerza expresiva y su extraordinaria brevedad*. Por tanto la lógica de la expresión está presente en todas las obras de este periodo. Además, otra característica importante es la reducción a lo esencial en ausencia de lo superfluo, así como la textura asimétrica de la frase.

Sobre 1920 efectúa el paso hacia el dodecafonismo con la composición de las *Piezas para Piano op. 23*, obra en la que trabaja con series más cortas sin sistematizar, no necesariamente de doce sonidos, sino divididas en partes. Es en el verano de 1921 cuando Schönberg comunica a un alumno que ha descubierto el *dodecafonismo* que experimenta en la *Suite para Piano op. 25*. Esta obra ocupa para el dodecafonismo un lugar paralelo a las *Piezas op. 11* para la atonalidad libre (ver Anexo 4.3), ambas obras claves para comprender la evolución musical del compositor por el camino de la limitación formal y la reducción a lo esencial de las nuevas técnicas. Las

Piezas op. 33 corresponden a un dodecafonismo consolidado, y fueron escritas entre 1928 y 1931 en su época del exilio a EEUU.

Por tanto, se puede afirmar que (según G^a García Laborda, 1989), la interpretación de las obras de Schönberg exige del intérprete una especial concentración, debido a la constante variación del material musical, el continuo cambio de figuraciones rítmicas, del tempo y del compás, los distintos planos dinámicos y variedad de signos de articulación; además, su lenguaje musical se caracteriza por una típica polifonía asimétrica de contrastes que produce la sensación de prosa musical, para lo que el intérprete deberá conjugar un alto grado de expresividad con el fin de reflejar esta creación abstracta, henchida de intensísima expresión. Además, existen unos puntos útiles para comprender su obra que se incluyeron en un Proyecto teórico que quedó inacabado:

- Una clara disposición.
- Una puntuación precisa.
- Una variada significación formal de las distintas partes.
- Una postura característica respecto a contraste y conexiones.

Para facilitar la labor del intérprete en el trabajo de la partitura de las *Piezas op.11* (Anexo 4.3) y su posterior interpretación, llevamos a cabo una compenetración entre el color y la notación musical, de tal modo que, escribo en la partitura un posible lienzo, como si fuera una partitura plasmada en el cuadro, y lo divido en tres tercios en diagonal, de tal modo que partiendo del silencio se vuelve a él (la nada). Esto hace pensar que la imagen estética de la música contemporánea está inmersa en la expresión plástica.

1ª pieza: parte del vértice izquierdo alto; viene del silencio con un color de fondo tenue e indefinido, apareciendo en el cuarto compás unas formas geométricas desiguales en el mismo color oscurecido que inician un ritmo lento de corcheas. En el compás 12 hay una ruptura con lo anterior y un ritmo más vivo, en formas redondeadas (ppp) variadas en tonos malva oscuros; dichas formas están delimitadas por líneas en pequeños diseños, de tal modo que cada diseño rítmico es una mancha; hacia el compás 17, en que el ritmo se calma, las formas se hacen más grandes suavizando el color.

2ª pieza: en el compás 32, parte central del cuadro, aparece un ritmo nuevo de puntillos representado por formas geométricas desiguales y más nerviosas, delimitadas con líneas, donde el color evoluciona hacia tonos pastel (registro medio- agudo); en el compás 41, debido a que el registro se agrava, el color se oscurece, convirtiéndose en un marrón grisáceo.

3ª pieza: en el compás 41, último tercio del lienzo, las formas se disuelven y se abren hasta desaparecer en los dos últimos compases, que forman un estado de suspensión (otra vez la nada); por tanto, el color se aclara hasta llegar a un blanco grisáceo en el vértice bajo derecho del cuadro.

A partir de aquí, nos adentramos en la segunda mitad del S.XX y advertimos la evolución sufrida por el arte Abstracto, consecuencia del comienzo de la estabilidad de la época: La fusión tiempo (Música) y espacio (pintura/poesía):

3.3-Análisis de los Cuadros de Esteban Vicente:

A continuación vamos a estudiar una pareja de artistas que se complementan por la contribución a la evolución del Nuevo Arte: E. Vicente, que crea la *Música de los ojos* (ABC, 2002), estableciendo una compenetración, antes impensable, entre las dos artes; un Músico que aporta los elementos de aletoriedad, planos de color (colage) y serialismo con gran originalidad, describiendo con exactitud su concepto de la Obra de Arte, que utiliza los códigos de Kandinsky de un modo global y personalizado; además de un Poeta que ve movimiento, color y ritmo en las palabras y poesías, de tal modo que él dibujaba los fonemas o palabras según lo que le sugería el sonido de las mismas, describiendo verdaderos efectos sonoros a través de sus cuadros. Por tanto, lo que nos interesa es poder aplicar a la didáctica de la Música(en este caso la del Piano) los procesos de creación de estos Grandes Maestros que supieron encontrar la simbiosis entre las artes del tiempo y del espacio

Así, la compenetración de Vicente con los componentes de la obra musical es tan grande, que se puede analizar la misma a partir de ellos. Este pintor, desarrolló su creación a lo largo de todo el s xx, por eso, aunque desconocido para muchos porque residió en New York durante casi toda su vida, han surgido teóricos que han estudiado su aportación a la pintura y nos han inculcado el interés sobre ésta; en ellos nos basamos para realizar el análisis: Morguerie (1930), Gasch (1931), Mañac (1937), Dacal (1958), Ashlon (1988), Todoli y Jonson (1994), Martínez Aguilar (1997/ 2001), Barh (1998), González (1998), Bozal (1998), Vicente (1998), Microfilms sobre Vicente (2001).

Por tanto, es difícil continuar la investigación a lo largo del siglo, pero Esteban Vicente, partiendo de los trabajos de Kadinsky sobre pintura, como casi todos los pintores de esta corriente, es el prototipo de un pintor que, iniciado en el Arte Clásico, pasó por el Cubismo, y derivó en el Expresionismo Abstracto haciéndolo suyo, de tal modo que, al final de su vida ese Arte se había transformado en una visión interior muy personal, que sirvió de síntesis a la corriente artística.

Así, Vicente (2000) decía que para él *el color es la luz*; por eso, incluimos aquí esta poesía de Alberti en la que habla de la luz como mano de sol y espejo de la pintura.

Ala luz

*Alí, temblor y halo del paisaje,
Recordadora del perfil y ciega
Para el pincel abierto que desgreña
La mancha de la mar y del celaje.*

*Alí, lavado, líquido lenguaje:
Dura al color que su color restriega*

*Contra el árbol preciso que doblega
A imprecisión la copa del ramaje.*

*A ti, mano de sol, como perfecto,
Denunciadora, igualadora, efecto
Desvaneciente de la línea pura.*

*El ala de la sombra en ti se afila,
Te quemas el ser que en tu cristal destila
A ti, espejo y fanal de la pintura.*

(Alberti, 1989).

3.3.1-Elementos musicales en la pintura de E. Vicente:

Este pintor, nacido en Turégano (Segovia), formado en Madrid en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, desarrolló una música pictórica, inspirada en los clásicos, en un principio, como Mozart, Bach, etc., pero experimentada conforme a las estructuras de algunos músicos de su tiempo como Cage o Stockhausen, Cowell, etc..Por lo tanto, para él, el sonido y el color sufrían una empatía.

Desde el **punto de vista musical**, el color tiene que sonar, para lo cual hay que tratar los pigmentos adecuadamente, de tal modo que adquiriera un carácter mediante la observación(Vicente, 2001). Para Barh (1998), del interior del artista surge el sonido y luego es fijado en signos, que más tarde son transformados en vibraciones de aire por los instrumentos, y finalmente suenan en el oído del oyente y conmueven su alma: este es el camino de la música, de alma a alma. Se observa en la obra de Esteban Vicente un rigor que responde a un concepto rigurosamente estético; así, los demás elementos son valores constitutivos de su expresión, la delicadeza y la finura así como su gama de color hacen que color, música y arquitectura se expresen en función de clasicismo(firmado F.V.P.:1957; de Microfilm, 2001). *Mi pintura es lírica; así, la pintura y la música tienen mucha relación*(Vicente 1998). Lo que quieren los pintores modernos es música de los ojos, oír lo que van a pintar, con lo cual la visualización se une al oído interno para crear la obra. Así, los elementos de carácter musical que se observan a nivel general en la obra de este artista son los siguientes:

1-La composición: para él es una estructura espacial que acoge la luz y organiza los colores. Se trata de un mosaico de cuadros rectangulares que en sus primeras etapas aparecen en los bordes de la tela y en su madurez se agrupan en el área central. Su pintura está libre de cualquier énfasis, cualquier gravedad y pesadez, retórica...El espectador puede hacer la prueba de dinamismo y movilidad de sus formas...La resonancia de sus cromatismos nos conduce de un motivo a otro, y permite contemplar la obra como un conjunto organizado.(Bozal 1998). Así, para Schönberg quiere decir que una pieza está organizada, es decir, que consta de elementos que funcionan como los de un organismo vivo...Los requisitos fundamentales para la creación de una composición inteligible son la lógica y la coherencia...Las ideas deben diferenciarse según su

importancia y su función; y la interconexión entre ellas debe estar basadas en un parentesco o relación.

2-*La estructura*: la estructura de Vicente puede compararse al estructuralismo musical del S XX, cuando los compositores abandonan la forma clásica con el desarrollo temático y armónico y aparecen las estructuras internas de sonidos, ritmos y timbres organizados en relación interválica, propia de la música atonal y del dodecafonismo, donde la organización de sonidos lleva implícita una relación matemática muy exacta, el nuevo concepto de la interválica y su ubicación en la obra hace que se construya desde dentro, sin partir de grandes organizaciones externas. Por tanto, la forma está determinada por la estructura que nos obliga a analizar los puntos de tensión y distensión.

3-*El ritmo*: Según Neuhaus (1985), se tiene razón al comparar el ritmo con las pulsaciones de un cuerpo vivo, como el pulso, la respiración, las olas, etc...; pero el ritmo sano es el mantener constantemente la suma de las variaciones rítmicas y vigilar que su media aritmética sea también constante.

Vicente utiliza mucho el ritmo de síncopa que se define como la nota cuya primera mitad corresponde a una parte o fracción más débil que la segunda. Pero lo importante de la síncopa no es su localización escrita o su comprensión teórica, sino el desplazamiento que supone la acentuación natural del compás, pues, al atacar la nota sincopada, estamos colocando intuitivamente un cierto acento en una parte o fracción débil, con lo que esto supone de excepción para el ritmo natural del compás (Temes, 1986). Esto es lo que aparece en los cuadros de Vicente de un modo metafórico (como en el cuadro *Negro y Rojo de 1962*), cuando presenta las formas romboides de tal modo que una breve seguida de otra larga y otra breve forman la síncopa (dibujar en el pentagrama), sin más estructura, lo cual aporta un ritmo singular a sus cuadros; se trata de un vaivén entre figura y fondo que puede apreciarse a simple vista, como estructura principal de algunos de ellos. En todo caso, su constante son los ritmos simples.

4-*La melodía*: En sus últimas obras busca una ordenación emocional del espacio centrada únicamente en las armas de color (Huici, 1994). Por tanto, en la melodía, siempre clara y distendida de Vicente se encuentra su verdadera identidad y máxima expresión lírica, la esencia de su pintura; y llega a ella mediante esa genial estructuración del color y de la luz que hacen de sus cuadros un constante y elocuente discurso de una vivencia interior de estos elementos, siempre enfocados desde el punto de vista del detalle y la variación del mismo. La melodía, expresión discreta y reticente del artista, elegante y sobria, está planteada desde el punto de vista de la masa de color y forma, no desde el punto de vista lineal, partiendo de la base de que en la creatividad el elemento más importante es la intuición, como él mismo afirma.

5-La armonía: se dibuja sobre la diferencia de planos, descubierta en su trabajo del collage, y que recuerda a los distintos planos sonoros musicales que dejan siempre patente un tema sobre los demás.

La modulación graduada de los tonos dentro de la transparencia y la luz, otro elemento clásico musicalmente hablando, ya que las modulaciones de Mozart responden a esa idea; son clásicas, pasando a tonalidades afines o relativas dentro de una forma clara de desarrollo temático y melodía transparente. No obstante, Vicente recoge del clasicismo la idea, pero no olvidemos que, como hijo de su tiempo, crea estructuras en lugar de formas(propio de la pintura abstracta), pero estructuras geométricas muy equilibradas, sin violencia; por tanto, sus modulaciones de color y forma son igualmente suaves y no violentas.

Ambiente sonoro: Una de las características de las corrientes musicales de algunos *ismos*, es la creación del ambiente armónico que arroja a la idea musical principal, como en el impresionismo, incluso en el dodecafonismo. Vicente consigue estos efectos en los años 80-90, cuando utiliza los cromatismos de color para moverse entre las formas, consiguiendo así los más sutiles matices armónicos y dinámicos, lo que contribuye también a un colorido musical sublime y de extrema delicadeza: *En mis cuadros hay un sentimiento de expansión en el espacio; tienen atmósfera, pero es una atmósfera hecha con sentido plástico, algo no figurado, sino físico*(E. Vicente, microfilm).

La resonancia: la consigue con la intensidad de sus colores que hacen retumbar el interior de la persona y después vuelve a su origen. Además, la pintura de Vicente no es estática, sino que responde a una constante vibración interior, a un constante movimiento organizado, como si del pedal del piano se tratara. Así, trata de eliminar la sequedad de las armonías, comunicando la vibración al espectador en una prolongación y enriquecimiento del color (sonido) principal a través de sus armónicos. Otras veces, apreciamos el pedal celeste en esas sutilezas cromáticas que avanzan en la obra, alejando y envolviendo el color (sonido), proporcionando el acceso a un mundo de ausencias. *Hay paisajes de las islas de Francia pintados en ambientes de primavera; los árboles siluetean la mirada sobre el cielo, éste se eleva en la vibración de tonos indecisos y opacos donde el azul y el gris juegan en corrientes superpuestas, mezcladas por todas partes, diferentes y sin embargo parecidos. Las pequeñas ramas se sienten, se siente la savia que circula sobre la corteza, toda la misteriosa gestación de la naturaleza es, por una especie de sortilegio, evocada, sugerida, dando la sensación de que las hojas van a brotar* (Vicente, 1925).

El sentido de lo vertical y lo horizontal: La imagen para él es horizontal, al igual que la melodía, y está sustentada por lo vertical que es la armonía, pero no lo hace dentro de un concepto lineal, sino que lo envuelve en el comportamiento de la luz y del

ritmo, creando nuevos relieves equivalentes a la armonía atonal y dodecafónica con ritmos variados.

6-El silencio: El silencio de Esteban Vicente era peculiar, de influencia budista, ya que envolvía el lienzo en ocasiones, pretendiendo hacer notar su presencia en contraste con el contenido de la obra; y por otra parte formaba parte de la estructura de la misma, contemplando el movimiento y queriendo regenerarlo. Dalcaus (1967) dice que hay un modo contemplativo de ver las cosas de la creación; se trata de las cosas sensibles a la vista, el oído, el gusto y el tacto; y de tal clase de contemplación se alimenta todo arte; Unamuno (citado por Dalcaus) expresa: *avanza pues en las honduras de tu espíritu y descubrirás cada día nuevos horizontes, tierras vírgenes, ríos de inmaculada pureza, cielos antes no vistos, estrellas nuevas y nuevas constelaciones. Cuando la vida es honda, es poema de ritmo continuo y ondulante...Haz cada día por merecer el sueño, y que sea el descanso de tu cerebro preparación para cuando tu corazón descansa.* Wilthelm Dilthey (citado por Dalcaus) dice que *la creación del poeta se basa siempre en la energía de las vivencias, en su organización, que tiene gran resonancia en los tonos vitales, la noticia muerta de un diario, el escueto informe de un cronista o la leyenda grotesca que se torna vivencia....El sentimiento de la vida quiere recrearse en sonidos, palabras e imágenes; la intuición sólo satisface plenamente cuando está calmada de ese contenido de la vida y las vibraciones del sentimiento...,pero tal vivencia sólo entrará totalmente en vigor cuando entable relación interior en otras vivencias y capte así todo su significado.*

Para los pintores de su generación, el silencio no era sólo un medio de expresión como en los artistas clásicos, sino un modo de inconformismo, una forma de luchar que expresaban en su obra, una filosofía. La importancia del silencio de Vicente, al igual que la del músico, es una forma de expresión más, de respirar, de descansar de la tensión de la obra y de la vida, de terminar algo y de comenzar una nueva idea; así, *el silencio del color es fuente de movimiento, donde el color es afán de luz y la luz espacio; el espacio así configurado se recorta sin precisión ni exactitud, como si el color no pudiera conservar su opacidad, y la esencia de la materia de que está hecho fuera su ser mutable en permanencia. Por eso, cada color, en su multiplicidad de tonos, es el resultado de un trabajo de mezcla y elaboración, de cálculo hipotético, de aproximación y distanciamiento del territorio que se invade, donde se quiere imponer el orden contra el caos.*

Las series de cada color se pueden multiplicar al infinito desde esta libertad formal, que a través de la experiencia pictórica progresiva, revela lo aún posible, el trasfondo del silencio que emana de la obra(Gras Balaguer 1968); en resumen, es algo que sale desde el interior de la persona como parte inherente a ella, elemento generador y regenerador, que no se explica con palabras, sino que se observa, se percibe y se capta, y ese silencio es elocuente expresión de lo inexplicable, que rodea a su pintura y la convierte en un fenómeno cósmico. El silencio envolvió su vida, su

pintura y su muerte; se fue sin decir nada, pero lo dejó todo dicho en su Obra, en silencio. Obra que Jorge Mañach (microfilms sobre E. Vicente) define como *callada y honda pintura para mirarla en silencio*.

7-*El fraseo*: está íntimamente relacionado con la dinámica y la imagen estética; es la primera fase del *hacer música*. E. Vicente realiza un verdadero fraseo en su singular tratamiento del ritmo flexible y la melodía variada que consigue mediante los distintos tamaños de sus volúmenes y las distintas intensidades de color, lo cual permite observar una unidad desarrollada de la idea muy relacionada con la variación atonal. Según Refols-Casamada (2001), hay en su obra una dinámica interna que, a veces, se aquieta en un equilibrio tenso que se expande en ritmos llenos de vitalidad, donde las simples formas rectangulares, ocupan el espacio según un orden cercano al movimiento, movimiento parado, pero próximo a entrar nuevamente en acción, completado con la intensidad y luminosidad de sus colores donde aparece su mayor exponente expresivo. Así, Sonia Fornieles 2001 dice que *Ocultó su vejez para transmitir a través de su obra una vitalidad inesperada*.

8-*La técnica*: Él dice muy inteligentemente que *el Arte es la Técnica*, al igual que hablan los grandes músicos que pretenden conducir el aprendizaje de la mecánica previa, del camino del conocimiento al resultado final que es la Obra de Arte. Porque qué sería de la Música o de cualquier otro arte si en las distintas fases de su trabajo no se pensara en la interpretación, en la creación; estaríamos entonces ante un arte sin alma. Así, nuestro E. Vicente esencial es puro *Misticismo y Metafísica del Arte*, es esencialmente musical porque es esencialmente sublime, un luminoso reflejo de sí mismo...*Pintura limpia, pintura pura, tras la que late un sentimiento del paisaje*. (J.M. Bonet 2001).

Según Revuelta (2001), E. Vicente vuelve a ser esencia porque esenciales fueron sus formas desde que halló la perfecta simbiosis entre el expresionismo abstracto y esa reflexión personal que no podía dejar a un lado la herencia de la pintura española. El alma transparente de esa obra, la claridad, la luz, la síntesis del color, están ahí.

Estamos ante una **vivencia del Arte**, el Arte como experiencia, el Arte que sale de uno mismo, y en este caso, expresión de una personalidad elegante, refinada, humanista, sensible y culta; que Natacha Sese (2001) define como esa del *castellano viejo y el hombre de vanguardia: Del primero hereda el misticismo y el orden; del segundo el propio concepto de su arte y el empleo de los medios expresivos mezcla de su tiempo*.

9-*El gesto*: Su clásica formación de la perspectiva, composición y pintura, hace que abandone la escala mural colosal americana con la violencia del gesto impulsivo del brazo y del cuerpo, comparable a la aparición del piano percusivo de Bartok (tónica general de su obra), para convertir su arte en una búsqueda de la armonía, el silencio y la serenidad. La pintura gestual pretende la expresión de

las experiencias creativas a través del dinamismo gestual, en una manifestación libre y arriesgada, inmediata, destinada a producir un fuerte impacto en el espectador. Según Hoppenot (1957), *el gesto del músico es la escritura que permite traducir el discurso musical; se trata de una verdadera dialéctica. El gesto es la elocuencia misma del música, crea un dinamismo, libera una energía, consiguiendo un efecto sonoro inmediato que se transmite al espectador. Cada gesto corresponde a una sensación definitiva que debe asimilarse; y su realización en sí, responde a la materialización de lo que ha sido imaginado y anticipado, ya que se genera en los rincones del alma.* Por todo eso, la sobriedad y simplicidad del gesto de Vicente hace entrever su inspiración mozartiana, de gesto uniforme y pequeño que crea una estructura dinámica fresca, expresiva y elegantemente elocuente, como su pintura, recordando también a Debussy en el carácter, a veces difuso, del pequeño detalle.

10-El color: El color de Esteban Vicente es singular, ya que es un color luminoso y lleno de resonancias, representa al sonido.

El silencio del color como fuente del movimiento es un hallazgo donde el color es afán de luz y la luz espacio. En E. Vicente se aprecia una sensibilidad casi auditiva para el color, al igual que algunos compositores dan muestra de una sensibilidad visual para la música, pareciendo que el oído ocurre en la visión en la distribución de estos espacios- luz originados por el color desnudo...Así, los colores parecen nacer de especies minúsculas que adquieren, por una extraña metamorfosis, la forma de amebas, musgos, plantas, animales acuáticos en vías de formación, aún sin volumen ni peso, sin definición (Gras Balague 1961, del microfilm E. Vicente).

R. Vicente utiliza el color como transmisor emocional de sensaciones; el cromatismo va acotando espacios de la tela, que es iluminada con belleza rotunda por una lírica y a la vez fuerte gradación colorística encauzada por un pincel. (García Osuna, microfilm E. Vicente).

Son resonancias de un resplandor que persiste cuando hemos cerrado los ojos y todo lo demás ha desaparecido. La luz traspasa el color para darle plenitud (E. V. 2000). A través de la abstracción cromática, al igual que en la escritura serial y aleatoria, se pueden eliminar los obstáculos que se interponen entre el yo, la idea y la pintura, y alcanzar la emoción inmediata.

Según el propio pintor (Vicente, 1998), *el pigmento es muy importante, funciona igual que el sonido en la Música. Hay que entender el material y sentirlo, y al hacerlo, termina convirtiéndose en parte de nosotros mismos...Cuando contemplamos el pigmento puro posee una cualidad visual muy sensual...Según Bozal, la luz está en el lugar del sonido; la reverberación cromática ocupa el lugar de la memoria, la resonancia es ahora eco de unos colores respecto a otros. El proceso se desarrolla en el espacio mismo de la pintura, que exige nuestra mirada, al igual que la música exige el oído.*

Yo diría que cuando varía el pigmento, pretende cambiar al timbre del sonido, que en el caso de pigmentos claros es fino, penetrante, incluso celestial en el tratamiento de los blancos,

azules y amarillos de su última obra, situado en un registro agudo, y cuando los colores son oscuros se sitúa ante un registro gordo, grave, de un mundo que le sobrepasa. Con todo ello pretende lo mismo que los músicos de su tiempo, crear un espacio de resonancia interior que procede de una fuerte estructura interna y de una lógica organización de la dinámica de la obra que él transporta al espacio pictórico mediante el cromatismo del color, paralelo al cromatismo del sonido.

Sus gamas son reducidas pero con innumerables matices y modulaciones que él codifica de un modo general; así, los grises y azules abren leves brechas de luz (cuadro *Armonía Alison*; los ocres, amarillo y azules producen un efecto de resonancia de unos con otros (cuadro *Entrada*) y los amarillos con azules dejan ver la luz.

11-La Imagen Estética: Las metáforas de Vicente para crear sus obras son muy imaginativas y personales, dando nombre a las mismas; además, abarcan desde la visión más simple (*Tormenta*), pasando por sensaciones diversas (*Fragancia*) e incluso conceptos cognoscitivos (*Sabiduría*), musicales (*Balada*), emocionales (*intuición*), etc..

E. Vicente trata de recrear una imagen poética de su mundo, encerrada en términos de disciplina; sus pinturas nebulosas de tonos claros, casi flotantes son como apariciones de un mundo suspendido, una entidad total cuidadosamente sostenida por un artista maduro (Asthun, microfilm de E. Vicente, 2001).

La imagen estética de Vicente es su paisaje interior, el empezar de nuevo, como el sol todos los días, como él en el jardín de su casa, redescubriendo los colores de las flores y las tonalidades, de los verdes. Empezar de nuevo es propio de la naturaleza...El sol no parece una esfera, sino un octógono que se abalanza sobre el mar. Después, como el calor de la tierra y del océano afectan a la visión; el sol resplandece....Todo esto tiene que ver con la visión y el color, con las moléculas y las cosas del mundo...Finalmente, el sol se hunde en el océano, desaparece, y lo que queda en el cielo es una forma igual, pero verde. Así afecta al ojo, Creo que todos estos fenómenos constituyen el color (E. Vicente 1998). Según Bozal (1998), aunque trata los tres elementos sublimes del sol, la tierra y el océano, y aunque le desbordan, no se deja dominar por ellos, sino que mantiene la distancia del observador. La pintura tiene que controlar su expresión, el cuadro es una construcción, no una emanación...El paisaje interior nos invita a una mirada interior: la ensoñación moderada, la serenidad, el control...en el fondo de la propuesta de Vicente anida un principio moral con envoltura estática, pictórica. El paisaje exige la mirada y a la mirada se atiende.

La música, al igual que la pintura requiere también una retrospectiva interna para su construcción y una imagen estética bien calculada y experimentada, sin la cual no puede llegarse ni a la interpretación ni a la creación musical. Sin embargo, lo que diferencia a ambas es que la primera es un arte del tiempo y la segunda del espacio, pero queda demostrado que pueden completarse y apoyarse en el camino de la construcción de una Obra de Arte, y que la imaginación creadora del pintor es esencial para llegar a la

abstracción musical, al igual que lo sublime de la Música es esencial para alcanzar la visión poética del cuadro, que es *fusión, armonía unidad, poesía: resumen de la paz*; Juan Ramón Jiménez, citado por Dalcraus (1967).

3.3.2-Análisis de cuadros:

Con el fin de ver la evolución de la sinestesia a lo largo del siglo, y aprender cómo puedo aplicar a mi enseñanza las nuevas tendencias de otras artes, elegimos los cuadros de este pintor porque es el último de la Escuela de New York, y ha muerto en enero de 2001, con lo cual nos da una visión muy actual del movimiento artístico del Expresionismo Abstracto y la transformación que éste ha sufrido.

Por lo tanto, analizamos una serie de cuadros de Esteban Vicente desde el punto de vista musical, basándonos para ello en la explicación general hecha anteriormente sobre los recursos expresivos que utiliza y las fuentes de inspiración, las cuales hemos seleccionado de una forma variada, de tal modo que quedan representadas todas las imágenes que nos interesan por la propia inspiración y por el contenido estructural musical.

Balada, 1959; óleo sobre lienzo:



Dibujo 5: Balada, E. Vicente (1959).

Musicalmente hablando, *la Balada* es una de las formas libres que surgen en el romanticismo; de sentido épico y lírico, en el caso de la Balada instrumental, tiene un carácter poético. A Chopin se le considera el rey de las baladas, siendo muy importantes las 4 que compuso, en relación a la literatura pianística de todos los tiempos. Por tanto, se puede decir que la estructura y desarrollo temático de estas obras, tienen cierta densidad, tanto melódica como armónica; ya que es en esta época romántica cuando se generaliza y llega a su máxima expresión el concepto de expansión de la tonalidad, llenándose ésta de colorido con notas añadidas a los acordes.

Esta *composición* de Vicente está hecha en diagonal, surge del vértice superior izquierdo y termina en el inferior derecho, predominando los colores tierra (rojizos y amarillos), dando la sensación de calor y sequedad que caracteriza al elemento fuego, salvo la mancha azul del centro. Se trata de formas geométricas desiguales que se expanden y difuminan, siendo muy marcadas en la parte central, donde se ubica el desarrollo temático. Por tanto, la forma general es la diagonal, y la estructura interna es la diversidad de figuras geométricas.

La *estructura interna*, consiste en la expansión del sentimiento que va desde la luz del vértice izquierdo (la espiritualidad), sin forma aparente, salvo la insinuación de un triángulo desigual que limita con las otras figuras (violín suave), y que indica un principio de movimiento, hacia una complicación estructural de timbres graves y ritmos desiguales que presentan su mayor densidad en la geometría del centro y se difuminan hacia las diagonales (movimiento templado, identificado con trompas en el centro y oboes en la diagonal), al igual que el color, que pierde peso y densidad, como haciendo de fondo de lo que quiere ser una serie dodecafónica bien diferenciada, en la que los timbres se vuelven más agudos en los colores marrones, como derivados del rojo, que es el más grave; además, el romboide desigual de color azul oscuro es como el elemento a destacar de la serie (tanto a nivel temático como dinámico y agógico, ya que parece que existe una disminución del tempo para destacarlo aún más) por su frialdad y relieve respecto a los demás (tuba), aunque suavizado por los contornos en ocres. La obra termina en el vértice derecho de abajo (lo humano) con unas insinuaciones de color amarillento y ocre variado, como alcanzando cierta serenidad que no llega a ser tan calmada y contemplativa como al principio.

Es de destacar que el punto de tensión mayor (romboide azul) está al final, como es característico de la música del s xx.

La *melodía* goza de mayor lirismo al principio de la composición, derivando poco a poco en un sentimiento más condensado que se libera un poco al final. Los temas se destacan desde el punto de vista agógico parando el tempo en lugar de acelerarlo.

La *armonía* es un fondo bajo el tema, que destaca muy por encima de la misma, Por tanto, puede hablarse de dos planos bien diferenciados, cuya peculiaridades respectivas estriban en la rítmica. Puede decirse que estamos ante pequeñas células de una misma serie, siendo la más grande la central azul, arropadas por la resonancia de un fondo armónico completado con un pedal armónico bien controlado.

El *silencio*, se identifica aquí con los amarillos más claros, comenzando por el principio que da la sensación de que la obra surge de la nada, aspecto totalmente contemplativo que da un poco de suspensión al principio de la obra. Otros espacios de silencio los observamos en la zona izquierda, aunque menos contemplativos, yo diría que es un silencio que busca un ritmo suavemente, en contraposición con la complejidad temática central. Además, se observa otro silencio debajo del romboide azul, para hacerle

destacar más, y como queriendo descargar la tensión a que se ha sometido.

El *fraseo* es bastante hermético, muy centrado en su estructura rítmica y por partes muy definidas. Sí puede hablarse de una dinámica global, cuyo punto máximo está en el rombo azul, procedente de una complejidad escalonada y que después de la tensión genera un relax repentino para finalizar. La agogía va de la contemplación, la aceleración paulatina, detención del tempo en el climax y final que va frenando el mismo.

La *imagen estética* es curiosa, ya que, partiendo del concepto romántico de Balada, plantea una estética y estructura totalmente expresionistas, con una temática estructural, armonía atonal y dinámica contemporánea, con la tensión al final. Sin embargo, su imagen es la balada como expresión de una poética que tiene una mezcla de lírica y épica, diferenciadas tanto por el colorido como por las pequeñas estructuras, en una obra llena de antagonismos.

Goyescas, 1983; óleo sobre lienzo:



Dibujo 6: Goyescas, E. Vicente, (1983).

Son temas de los cuadros de Goya que evocan estampas de la sociedad de la época, uno de ellos, *el pelele*, que se corresponde con una obra de Granados (dentro de *Goyescas*); y esta obra de Vicente es la visión expresionista de la misma.

La *composición* divide el cuadro en dos: la parte de la tierra y la parte aérea (más grande), separadas ambas por una línea. En el medio, otra línea simulando la manta en la que se sacude al pelele, y arriba la figura del mismo con los objetos personales que se le caen. Por tanto, se trata de un cuadro con dos partes y unas manchas geométricas que simulan una figura humana.

La *estructura interna* está más definida por colores y planos que por figuras geométricas. El color es bastante uniforme, en el fondo un azul denso, con peso como definiendo un sin sentido; sin embargo, en la división de planos el azul se hace más oscuro, acercándose al negro, sin intención de narrar. En el fondo de estas

líneas, el azul se aclara para destacar las líneas, que al ser horizontales indican frialdad en el planteamiento. Las figuras del pelele y sus objetos, en tono marrón claro en la parte superior (la única muestra de emoción del cuadro), indica un espacio aéreo, el absurdo del hombre inconsciente que se deja llevar, única muestra de movimiento en la obra, ya que el resto representa una estabilidad estática; el ritmo, por tanto, es el del salto, sin tempo.

La *melodía* tiene carácter épico, tanto por la temática como por el colorido y movimiento de la obra.

La *armonía* en este caso es simple, por un lado está el fondo armónico, y por el otro, el tema del pelele como protagonista, dentro de un ambiente armónico de suaves modulaciones dentro de una misma tonalidad. La resonancia está expresada por el azul más claro.

El *silencio* envuelve la figura del pelele en el aire, dando la sensación de suspensión determinado por la uniformidad del color que hace resaltar el tema, un personaje socialmente bombardeado. Por tanto este tipo de silencio descarga la tensión que envuelve al constate ritmo del tema principal.

El *fraseo* está totalmente determinado por el ritmo (firme pero no tenso, determinado por el tamaño medio de las figuras), que define una melodía más bien de carácter épico. La dinámica, igualmente se define por el ritmo del personaje.

La *imagen estética* es la de un hombre de la España de Goya, el pelele, expresión de un hombre sin espíritu que sobrevive en una sociedad políticamente débil del s XIX.

Rítmico, 1995; óleo sobre lienzo:



Dibujo 7: Rítmico, E. Vicente, (1995).

La *Composición* está definida por un fondo dentro del cual se plantean unas formas lineales verticales (en el centro) y horizontales (arriba y abajo). La estructura del cuadro va del lado izquierdo al derecho (de la libertad al orden), horizontalmente.

La estructura está hecha sobre un fondo verde con cierta fuerza expresiva (no es pálido), que denota firme serenidad; arriba y abajo, las gruesas estructuras lineales horizontales denotan la frialdad de la división del compás, con capacidad limitada; el color anaranjado introduce una inquietud que luego se traduce en ritmo, y que abajo, dentro de un pequeño fondo difuminado termina en un acorde firme y apasionado, precedido de otro lleno de movimiento. Las líneas verticales, que también son gruesas, expresan un movimiento cálido, propio para que el intérprete exprese un sentimiento; se trata de tres líneas en un primer plano y otra que se cruza con la primera por debajo, como si de ritmos superpuestos se tratara. La primera, roja, indica un tema rítmico sentimental, teniendo cruzado uno vivo que mantiene al primero; mas tarde aparece otra línea en tono grisáceo que establece la frialdad de un orden rítmico unitario, que culmina con otra línea más fina, ritmo débil precedido de los acorde antes explicados, que quedan resonando hasta el final.

La melodía puede decirse que está revestida de un cierto lirismo, determinado por los colores amarillentos, con un movimiento continuo.

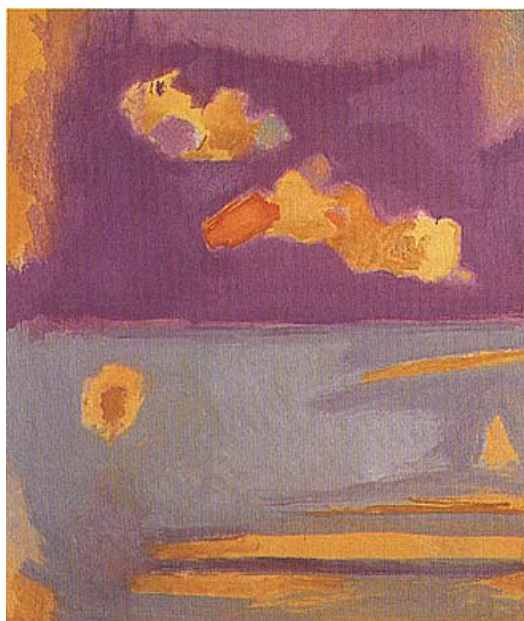
La armonía puede decirse que tiene tres planos: la línea horizontal de arriba, las verticales y las horizontales de abajo que producen una resonancia hasta el final, con el empleo del pedal armónico.

El silencio no aparece en este cuadro.

El fraseo está determinado por el ritmo, siendo muy definido aunque flexible, y sin aparecer una dinámica y agogía.

La imagen estética es el elemento rítmico (original), la figuración mental de la abstracción musical del ritmo, lo cual supone un paso importante en la historia de la pintura y la música.

Tormenta, 1999; óleo sobre lienzo:



Dibujo 8: Tormenta, E. Vicente (1999).

La composición está dividida en dos espacios iguales muy diferenciadas, separadas por una línea horizontal, a modo de horizonte, simulando el cielo y la tierra. La lectura, por tanto es vertical interrelacionada, ya que lo ocurrido en uno de los espacios tiene consecuencias sobre el otro.

La estructura muestra el color morado (con peso) de la parte del cielo que expresa la tensión de la tormenta (con un timbre grave de trombón), situación un tanto angustiosa, pero al lado y en los bordes hay unas células en colores amarillentos (timbres más agudos de instrumentos de viento como el oboe) que regeneran la luz; esas células pueden equipararse perfectamente a las de las series dodecafónicas, ya que como decía Webern, las pequeñas células (figuras geométricas equivalentes a la geometría de las series) regeneran el mundo. En la línea del horizonte también vemos tormenta y luz mezcladas. Sin embargo, en la parte inferior del cuadro (la tierra), el color blanco se enfría con el gris, dando la sensación también de humedad (sonido registro medio de clarinete), la línea morada es un reflejo de la situación del cielo; sin embargo, el amarillo, que representa la luz, tampoco abandona la tierra, convirtiendo la tormenta en una situación transitoria (sobre todo hay que considerar la pequeña célula). Las líneas, al ser horizontales indican frialdad de movimiento. Además, es preciso decir que la estructura es antagónica (cielo y tierra), pero es un antagonismo de relación, lo cual da unidad al lienzo.

El *tempo* es estático, contemplativo; y el *ritmo* lo establecen las líneas de luz, con una cierta equidistancia que se va rompiendo a favor del grosor de la misma, como alejándose de una situación difícil y encauzándose en otra más favorable.

Los motivos tienen un cierto lirismo, determinado por el amarillo agudo que resalta la luz ante la adversidad, en una serie de formas geométricas indefinidas.

La armonía presenta en la parte de arriba una resonancia grave (pedal armónico) de la tormenta, y destacando por encima están los sonidos de la luz formando motivos; en la parte de abajo tenemos la resonancia de la humedad de la tierra (pedal armónico) en registro medio, y destacando, en registro agudo, un motivo de luz que se va convirtiendo en el ritmo del caminar hacia otro plano, al tiempo que se pierde la resonancia.

En esta composición no puede hablarse de *silencio*, sino de contemplación en la que la tensión de los tonos morados y grises se descarga en la relajación de los amarillos.

En el *fraseo* es importante destacar que ante la flexibilidad de los motivos amarillos, aparece la rigidez de los motivos referentes a la tormenta.

La *imagen estética*, además de ser visual y, en este caso, también auditiva, es filosófica, ya que, es de destacar que en los cuadros de Vicente de esta década, y hasta su muerte, sus imágenes mentales se forman a través de los sentidos y también del conocimiento; es como si utilizara la inteligencia emocional y la racional en su máximo rendimiento. La imagen es física, pero encierra una clara filosofía de vida, indica un camino: superar las adversidades con decisión y flexibilidad, es decir, no rendirse. Puede verse una clara influencia de la filosofía oriental cuando habla que hay que mantenerse flexible como el bambú, de tal modo que oscila pero nunca se parte; además, otra influencia oriental es el empleo de los cuatro elementos (tierra, fuego, agua y aire) y la distribución de los espacios en el lienzo, ya que aparece la tierra y el cielo, el hombre y el cosmos (catedral gótica), variando la extensión de uno u otro en función de la primacía humana o cósmica.

Fragancia, 1999; óleo sobre lienzo:



Dibujo 9: *Fragancia*, E. Vicente (1999).

La composición expresa un lienzo en tres planos diferenciados en forma y color, con dos periodos pequeños de transición, en lectura vertical de arriba abajo (de lo más etéreo a lo más humano). Se trata de una cadena de sensaciones que despierta el olfato al notar una fragancia específica.

La estructura, sobre un fondo pastel, primero expresa una sensación pasional, expresada por el romboide rojo (sonido de caja en fuerte percusión), que contiene dos espacios de silencio en blanco, producto de la impresión del impacto emocional; después de una transición verde (serena), aparece un azul (sonido de trompa) pesado que denota una sensación fuerte de infinito, de placer estático, en una especie de rectángulo como indicando que la sensación va tomando cuerpo; tras otra transición en colores pastel se llega al amarillo hasta el borde del lienzo que aporta la luz (como en la parte superior izquierda), la salida de ese estado de embriaguez (sonido de clarinete agudo). Las *insinuaciones* rojas dejan entrever esa primera sensación que cuesta trabajo apagar.

El *tempo* también aquí es estático, sólo se aprecia un ligero ritmo a la salida del estado de embriaguez (azul) en que se va imponiendo el color amarillo con unas líneas gruesas, hasta llegar a estabilizarse; puede hablarse entonces de una cierta agogía como variante del estado general.

La *armonía* se decanta por unos claros planos armónicos cuya resonancia (pedal armónico) a veces se entrecruza, como en el caso del rojo y el azul (tonos cálidos con tonos fríos), pero siempre con un orden.

El *Silencio* aparece en el centro del rombo rojo, dividido en dos partes, como contemplando en sí mismo la sensación que ha percibido; además, yo diría que existe otro espacio con el mismo valor contemplativo, pero más amplio en el marrón claro que envuelve el principio de la fragancia, dando ese contraste con la sensación, que está envuelta en el silencio: el antagonismo melodía- silencio.

El *fraseo* no es flexible, ya que se trata de una superposición de planos geométricos (series dodecafónicas) que se suceden sin apenas enlace, pudiendo hablarse de un desarrollo en el centro (plano azul) que es donde se concentra el mayor peso y resonancia.

La *Imagen estética* evoca una percepción olfativa que desencadena una serie de sensaciones internas estructuradas por el conocimiento, que lo traspasa al campo visual, dando la sensación de que se producen en cadena desde la parte de la cabeza (roja con matices claros que le dan ligereza) hasta el tronco (azul) y el amarillo (la luz) que se sale del cuerpo porque adquiere un valor metafísico.



Dibujo 10: Sabiduría, E. Vicente (1999).

La composición está dividida en dos espacios señalados por un horizonte lineal, siendo más reducido el espacio de arriba, el espiritual. Como el tema es la sabiduría, no puede pensarse en una división de cielo y tierra, sino de dos aspectos del conocimiento: la iluminación arriba (registro agudo), y la toma de conciencia abajo (registro medio a grave). Las formas desdibujadas de arriba son grandes, como haces de luz sobre un fondo más claro; abajo empieza con pequeñas células que más tarde se convierten en formas más grandes, en las que siempre aparece un resquicio de luz. Por tanto, la lectura se hace desde arriba hacia abajo, desde lo espiritual a la concreción de la visión; y, a pesar de la relación correlativa entre los dos planos, sigue decantándose el antagonismo: el espíritu y la conciencia del hombre.

La estructura La estructura con formas geométricas desfiguradas y desprovistas de ángulos, denotando una especial serenidad, quizá característica del sabio. El color amarillo claro del fondo alto puede ser un espacio de silencio y la forma en amarillo más oscuro es el fogonazo de una visión que aún está por concretar (timbre de un clarinete más bajo, el timbre que despierta por su sonido penetrante); este timbre combina muy bien con los tonos amarillos, sinónimos de inquietud, de despertar; podrían ser incluso tres sonidos prolongados formando un motivo aún por concretar.

El segundo espacio está casi en su totalidad sobre un fondo verde sereno: el despertar de la conciencia (timbre de una trompa suave) y dentro aparecen primero unas pequeñas células azules (timbre de trombón tenor) que se agrandan hasta formar en la parte baja del cuadro una forma generalizada de azul con mucho peso que indica una toma de conciencia sólida y profunda (trombón bajo) con haces de luz en un amarillo más pesado que el del espacio de arriba (clarinete bajo).

El *ritmo* en lo alto es estático ya que se trata de un momento contemplativo; pero a medida que avanza el cuadro, las pequeñas formas redondeadas dejan sentir un ritmo lento de blancas, hasta llegar a esa cadencia pesada del final, de tempo estático, y donde priman los planos sonoros y tímbricos contrastados de amarillo y azul, hasta finalizar.

Los *motivos*, de encima manifiestan un claro lirismo, tanto por su situación como por el color empleado, y en la segunda mitad, se da una mayor tensión dramática, como contraste con lo espiritual; dicha tensión está determinada sobre todo por el peso del color que se corresponde con los timbres instrumentales.

La armonía está formada por planos sonoros (o de color) que se suceden, de un espacio a otro, y se superponen, dentro del mismo espacio; así, en la parte alta el amarillo del fondo y el de la mancha (el silencio y el clarinete con motivo); en la parte baja el verde de fondo (trompa) azules (trombón tenor y bajo) y amarillo (clarinete bajo). El pedal de resonancia se utiliza arriba (en los amarillos) y abajo (en los azules de dibujo grande hasta el final). No puede hablarse de modulación, sino de delimitación de motivos.

El silencio aparece en lo alto, en el amarillo pálido, casi blanco; se trata de un silencio contemplativo previo a la iluminación.

Puede decirse que lo que se llama *fraseo* está determinado por dos espacios contrapuestos entre los que existe una clara división. Por tanto, dentro de cada espacio puede hablarse de flexibilidad que contiene una clara concreción temática, con mayor tensión en la parte central (predominio del verde), y mayor movilidad en las partes extremas del principio y el final.

La *imagen estética*, curiosamente es de carácter cognoscitivo: la sabiduría, lo cual hace más interesante la composición, y se sitúa en un plano superior de abstracción.

Amanecer, 1999; óleo sobre lienzo:



Dibujo 11: Amanecer, E. Vicente (1999).

La composición está distribuida en dos espacios delimitados por una línea azul de cierta anchura, siendo mucho más pequeño el espacio inferior (lo humano) que el superior (lo espiritual), con predominio del elemento agua, definido por la sensación de calor (tonos pastel) y humedad (pinceladas vaporosas). Además, la visión o lectura de este cuadro es conjunta, no se puede decir que sea hacia u lado o hacia otro, ya que es una impresión visual del momento. Lo antagónico es el día y la noche que se entrelazan en el amanecer como antesala de vida.

La *estructura* está formada por el predominio de los tonos pastel claro simulando timbres de violín en registro agudo (distribuidos al principio en tres grandes manchas geométricas), los anaranjados o timbres de viola en registro medio (tres manchas geométricas, una grande y dos pequeñas), una mancha azul, una línea y otro par de insinuaciones en el mismo tono para contrastar que pueden dejar oír un violonchelo en registro medio-bajo sin ser demasiado grave.

El tempo aquí no es del todo estático, ya que la existencia de diversas células motívicadas determinadas por ritmos más o menos largos, indican ya un movimiento peculiar. Las grandes células pastel de arriba denotan un motivo posiblemente aleatorio movido por esas pequeñas pinceladas, de ritmo preciso que indica el comienzo de algo: lo estático de la noche se ve desdibujado por el movimiento típico del amanecer; La tensión está en el centro, donde aparece el sol, todavía anaranjado, dejando algunos reflejos entre la bruma, de tal modo que la viola, con un motivo más fuerte y consistente se hace notar como queriendo imponer el día; Las insinuaciones azules son restos de la noche que aún se resiste, es el violonchelo que se oye en el fondo (cuando los tonos pastel se quedan azulados) y en un segundo plano, por debajo del sol, cuando aún deja ver su presencia la oscuridad. La línea del horizonte marca el observatorio desde

donde se contempla el amanecer, y en ella está todavía marcada la noche que ya se retira en un movimiento frío de melodía atonal, poco a poco.

El silencio no aparece en este cuadro, la noche no es silencio, es un sonido más grave.

El fraseo es flexible, vaporoso como el piano de Debussy, con mucho pedal de resonancia que cambia con los motivos, y también con pedal celeste que le da esa atmósfera de timbre aterciopelado e inconcreto. La dinámica establece la tensión en el centro del cuadro, donde el motivo naranja es más concreto, por tanto más fuerte y más rápido, deteniendo un poco el tempo en el centro para hacer notar más el motivo del día, después la dinámica decae.

La *imagen estética* es la impresión visual del amanecer, como cualquier cuadro impresionista de Monet, pero con motivos abstractos; por tanto, se trata de la visión filosófica de la realidad cotidiana, es decir, lo que impresiona al artista al contemplar el amanecer, lo que le dice filosóficamente la vida y la nada anterior a ella; es una especie de nacimiento espiritual a un nuevo plano de vida.

Intuición, 1999; óleo sobre lienzo:



Dibujo 12: *Intuición*, E. Vicente (1999).

La *composición* está también dividida en dos espacios interrelacionados pero antagónicos: la parte mental de la intuición (donde entra en juego la inteligencia emocional con sus propios canales de funcionamiento) y la real, lo que ocurre en base a ese adelanto del acontecimiento. La primera parte está representada por el elemento aire, la zona del registro agudo (calor más humedad) y la segunda por el elemento fuego, la zona del registro grave (calor más sequedad). La lectura puede hacerse de arriba hacia abajo, desde

la libertad de la iniciación de la intuición hasta la concreción de la misma, donde toma cuerpo.

La estructura está formada por gruesas líneas sobre un fondo pastel, que es más oscuro en la parte inferior, como acercándose más al rojo. La parte superior presenta un tono pastel claro (registro medio de viola) con tres líneas amarillas gruesas verticales (registro agudo de violín en un movimiento cálido) y un horizontal que además sirve para dividir los dos espacios, estableciendo la frialdad de la separación, pero dentro del mismo tono amarillo que precisamente representa la inquietud que produce el tener una intuición sin saber aún lo que va a ocurrir. El ángulo un poco agudo que forman las dos líneas más gruesas es el que establece la tensión del cuadro, uniendo el movimiento cálido con el frío, y cerrando la primera parte con una nota larga (ángulo), precedida de un ritmo de negras (líneas cortas amarillas) que además son el elemento generador de la composición.

En el espacio de abajo, el tono pastel de fondo es más oscuro, igualándose con el color de las líneas rojas (calor) que establecen también un movimiento cálido unido como una ligadura musical de dos blancas cuyo sonido se prolonga por abajo como si fuera un hilo de una nota sostenido por el pedal de resonancia. La línea curva del final, ablanda el movimiento y modifica el sonido, consiguiendo que surja aterciopelado y resuene, contrastado con el anterior, con el que se cruza un instante. Puede hablarse además de pedal celeste en el espacio de abajo por el tono rojizo que aparece, en cierta medida difuminado, consiguiendo así un sonido también difuminado y suave dentro del peso requerido por el color.

El tempo es lento, determinado por un ritmo de figuras más bien largas, siendo la más breve la negra; además, puede hablarse de una dinámica en la parte de mayor tensión, donde también se acelera el movimiento hasta continuar con la otra parte.

En cuanto a la *melodía*, yo hablaría más bien de núcleos temáticos, que pueden ser perfectamente elementos de la serie dodecafónica, en algunos casos difuminados, y en el ángulo puede aparecer la serie entera. La parte alta presenta además un claro lirismo debido a su carácter espiritual, y en la parte baja una expresión más dramática, por su acercamiento a lo corpóreo.

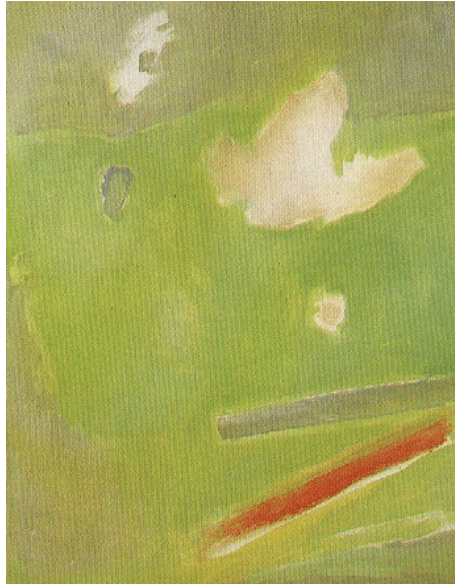
La armonía está constituida por claros planos sonoros, destacando los núcleos temáticos sobre el fondo armónico conjugado con los mismos. Por otro lado, al ambiente sonoro también ayuda el pedal de resonancia y el celeste.

En este cuadro no veo *silencio*, sino fondo armónico, ya que se trata de un constante movimiento.

El fraseo no es muy flexible, ya que está delimitado por los núcleos temáticos situados en sitios concretos; dentro de cada germen hay una dinámica hasta cierto punto flexible.

La imagen estética es también una novedad, ya que la fuente de inspiración es la inteligencia emocional, la intuición, que tiene sus propios canales independiente de la racional, y establece un orden mental en conexión y correspondencia con el sentimiento.

Orden, 1999; óleo sobre lienzo:



Dibujo 13: Orden. E. Vicente, 1999.

La composición y estructura: sobre un fondo en tonos pastel (silencio que envuelve), con un pequeño germen temático (flauta en registro agudo), aparece un plano cuadrado grande en color verde (suave y sereno sonido de orquesta), sobre el que hay en la parte de arriba una forma geométrica grande difuminada (tema principal completo con flauta en registro medio) y dos puntos pequeños (cabezas del tema relajadas con flauta en registro agudo el de abajo y clarinete el de arriba); más abajo dos líneas diagonales de grosor medio formando ángulo agudo con el vértice a la derecha estableciendo la tensión de la obra con un ritmo templado (percusión, la caja). Los dos planos que aparecen en esta obra no son arriba abajo como en las otras, sino que es la nada y el orden; de la nada surge el primer germen del orden que luego se desarrolla en gérmenes más grandes con un ritmo lógico, sin prisa pero sin pausa.

El color rojo de la línea inferior es la nota más emocional del cuadro, caracterizado por la serenidad del verde, la frialdad el blanco, incluso la frialdad de ese tono pastel de fondo mezclado con gris, todo ello conducido por la lógica.

El tempo es lento pero seguro; al principio los elementos surgen con un tempo estático, que luego se acelera un poco buscando la tensión del final en un ritmo pausado de negras.

La melodía, como he dicho es más bien la presentación de células temáticas que al final se ordenan.

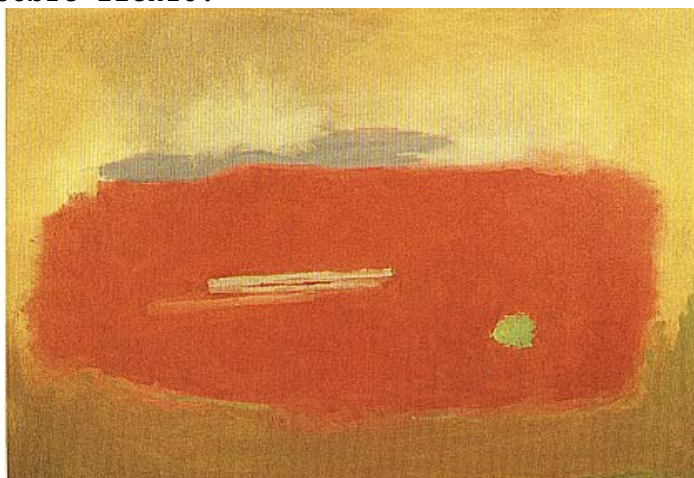
La armonía está establecida por la superposición de planos: la orquesta de fondo, y los instrumentos que van destacando como un goteo temático sobre ese fondo.

El silencio se presenta como un elemento envolvente (fondo pastel) que representa la nada, y del que surge el orden poco a poco, con serenidad; todo lo va organizando sobre la serenidad del verde.

El fraseo surge, como es característico, de la presentación de células que se van imponiendo y se contraponen al orden de las líneas (antagonismo); dentro de cada célula se ve una flexibilidad, pero están muy diferenciadas.

La imagen estética está edificada sobre la inteligencia racional, en oposición a la emocional, apareciendo la frialdad que establece el orden lógico.

Placer, 1999; óleo sobre lienzo:



Dibujo 14: *Placer*, E. Vicente (1999).

La composición y estructura está realizada con un tema principal (rectángulo) en rojo, expresado por una melodía apasionada de violonchelo en registro medio (fuego, pasión) sobre un fondo bicolor (los antagonismos): amarillo arriba, con violín (inquietud, lo espiritual), y ocre pesados abajo, melodía de viola (la tierra, lo humano). El tema se sitúa entre los dos planos, pero, en su mayor parte, en el espiritual. Además, dentro de él hay una línea amarilla clara (movimiento cálido) y un punto verde (serenidad). La línea gris horizontal que precede al cuadro rojo es un silencio entre la inquietud y el placer.

Por tanto, la lectura del lienzo se hará de abajo arriba, de lo concreto a lo abstracto, de lo corpóreo a lo espiritual.

El tempo es estático, como muchos cuadros de Vicente, ya que se trata de saborear el placer, de disfrutarlo, dejando que emerja y se adentre en la persona. Las únicas líneas que indican movimiento son la gris y la amarilla, pero es momentáneo y cálido, sin ritmo apenas.

La melodía es lírica en el amarillo de arriba, y se dramatiza con el peso del ocre abajo; la del centro es una melodía totalmente emocional, sensitiva, apartada del raciocinio. Se trata de tres

temas muy diferenciados entre sí que se superponen, dando siempre protagonismo al rojo que es el placer por el placer.

La armonía son planos superpuestos politonales, con protagonismo del tema principal; pudiendo entrever alguna flexión modulante en los distintos tonos del amarillo, ya que presenta variaciones de tonalidad, pero suavemente, sin contradecir el espíritu de la obra.

El silencio aparece representado por la línea gris sobre el rectángulo rojo, entre dos temas, con un movimiento cálido en contraposición a su color frío, como antesala del tema principal.

El fraseo o desarrollo motivico, en este caso, no es flexible, sino estático, determinado por el rigor de cada tonalidad en relación con las demás.

La imagen estética, representa al placer, que procediendo de los sentidos del gusto y el tacto principalmente, es decir, partiendo de elementos humanos, puede estilizarse, adquiriendo una connotación espiritual, pasando, por tanto, a otro plano existencial superior.

Espacio, 1999; óleo sobre lienzo:



Dibujo 15: *Espacio*, E. Vicente (1999).

La composición y estructura está organizada sobre un único plano espacial (lo espiritual) con el color verde predominando (la serenidad, con sonido de arpa aguda de fondo), que presenta modulaciones, adquiriendo en un gran espacio central su mayor peso (arpa en su parte grave), algunos núcleos temáticos en amarillo (la inquietud, con sonido de flauta travesera), ya sean puntos o figuras geométricas desdibujadas, y un único punto azul (el infinito, con el sonido de un gamelán) en la parte inferior. Los espacios blancos que aparecen en algunos bordes, en posición horizontal, representan la nada, el silencio, con un movimiento cálido dentro del que se ubica el espacio. La lectura, por tanto es frontal.

El tempo no es del todo estático, ya que esa intención se ve difuminada por los núcleos temáticos de puntos y geometría que caen

sobre el espacio y le aportan un cierto movimiento, o del todo rítmico, sino agógico, según la estructura armónica, dinámica y melódica.

La melodía, la armonía y el fraseo; la primera, más lírica en sus partes claras y más dramática en las oscuras, presenta sobre ese fondo de arpa otros planos temáticos geométricos con flexibilidad en su caída al vacío pero cerrados en su contenido, ya que son totalmente concretos: y esta caída es la que aporta movimiento armónico y agógico a la composición. El fondo son los acordes seriales, y la temática corresponde a las pequeñas estructuras de la serie.

El silencio representa a la nada anterior al espacio, y aparece en forma de líneas blancas en los bordes del lienzo, lo que aporta un silencio en movimiento cálido, que en el vértice inferior derecho se convierte en un ángulo recto con el vértice a la derecha indicando que, hacia ese lado está otra vez la nada, y hacia el centro del cuadro está el cosmos, la vida.

La imagen estética parte de una imagen mental del espacio real, del cosmos; pero ese espacio también está situado dentro del hombre, en su propia mente, lo cual hace que éste pueda establecer otro orden dentro de sí mismo y de lo que le rodea, en una especie de inteligencia superior que indica otro paso más en la evolución.

3.4-Coloración de la Pieza para piano op. XI de Stockhausen:

Stockhausen, como gran innovador del *sxx*, que aún vive, ha sido capaz de fundir elementos pictóricos en la partitura musical, de tal modo que la técnica del *colage* es la principal apuesta de sus Pieza op. XI para Piano, unida a la de la *aleatoriedad*, tan característica el Nuevo Arte, sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial, y que también utiliza Vicente en sus cuadros, de tal modo que, según la interpretación que se les de, puede realizarse la lectura comenzando por cualquier parte del mismo.

Por tanto, basándonos los estudios de Stockhausen (1971), Albet (1975), Boehmner (1988), Tannenbaum (1989), Helffter (1993), García Laborda (1996), Aulestia (1998), Fubini (1998), Blanco (2001), Moya (2001), Rohmer (2001), analizamos la siguiente Obra para Piano:

Stockhausen, Klavierstück XI (Aulestia, 1998): compuesta en 1956 y estrenada en 1957, se trata de una composición aleatoria de forma abierta. Para él, el papel del azar en la música es el mismo que en la teoría de la relatividad y la estadística; pero el hecho de que en los años 50 el azar haya ocupado un papel importante en el arte y en la música, deriva de la influencia de la teoría de la relatividad en otros campos científicos como la lingüística, la fonética o la teoría de la información. Después de que el autor descubriera 6 nuevas formas de ataque derivadas de los experimentos del estudio de electroacústica, como son los sonidos armónicos con resonancias subarmónicas, posibilitando breves staccato y ligeras resonancias para las mismas alturas, las sonoridades con estructuras internas, cambios de densidad y núcleos de apoyaturas, etc..;

aparece la aleatoriedad o indeterminación como medio de búsqueda de una situación imprevisible, que trata de mirar al azar las estructuras seriales y elegir intuitivamente el camino de una estructura a otra: *"no es otra cosa que un sonido cuyos componentes están organizados de forma estadística...Si yo compongo una pieza constructiva, exactamente como está organizado el sonido, resultará que los elementos que componen la pieza pueden ser permutados, cambiados, basculados, sin que el desgaste de base de la pieza se encuentre modificado..(Jonathan Cott, 1979).*

García García Laborda (1996), comenta que las piezas fueron compuestas en 1956 y presentadas en 1957 en Darnstaldt por Paul Jacob; creando, a partir de este momento el concepto de forma abierta en la que la forma general es libre y el detalle está controlado(a la creación de este concepto también contribuyó Boulez con su tercera Sonata, en 1956). De este modo, el concepto de grupo que aplica Stockhausen adquiere una nueva dimensión sistematizada, sometido a la intercambiabilidad elegida por el intérprete libremente: *"estas piezas son un sonido cuyos componentes están organizados de forma estadística...Si yo compongo una pieza constructiva como esta, organizando el sonido, resultará que los elementos que la componen pueden ser permutados, cambiados, basculados, si que el carácter base de la pieza se encuentre modificado"*(Cott, citado por García Laborda sobre una entrevista con Stockhausen).

También, según García Laborda (1996), el encuentro que tuvo Stockhausen con el pianista Tudor, que, en 1954, realizó junto a Cage una gira por Alemania, fue decisivo para la composición de estas piezas. Oesch (citado por García García Laborda), dice al respecto que Stockhausen siempre ha separado material de estructura; es decir, parte de una estructura que luego rellena con material. Así, las piezas para piano XI (grabadas en Basilea en 1994 por Tudor) están compuestas por 19 grupos de distintas extensiones anotados en un solo pliego; al final de cada grupo hay indicaciones de tempo, dinámica y modos de ataque del siguiente grupo: el intérprete mira al azar el pliego de papel y comienza con uno cualquiera de los grupos que ha visto; este grupo lo toca a la velocidad que quiera, exceptuando las notas pequeñas, y con la dinámica y ataque que desee; acabado el primer grupo mira las indicaciones de dinámica, tempo y ataque que están a continuación, luego mira al azar cualquier otro grupo de los 18 que existen y lo interpreta de acuerdo con las tres indicaciones leídas. Así, con la palabra "ir al azar de un grupo a otro" se quiere indicar que el intérprete nunca quiere enlazar determinados grupos o dejar otros. Todos los grupos se pueden combinar entre sí y se pueden enlazar con las tres velocidades, ataques y dinámicas..., pero si un grupo se toca por segunda vez, hay que atenerse a las observaciones entre paréntesis, que se suelen referir a transposiciones a una o dos octavas..., hacia arriba o hacia abajo, o que se añaden o se omiten sonidos. Cuando se alcanza un grupo por tercera vez, se termina una de las posibles realizaciones de la obra, con lo cual puede resultar que algunos grupos sean interpretados una vez o ninguna. Al respecto, Stockhausen aconsejaba no tocar la obra de un modo analítico, sino

pensando que es una inmensa melodía (Stockhausen, citado por García Laborda, 1996).

Así, García Laborda sintetiza el análisis de esta obra del siguiente modo (ver Anexo 4.3:

La organización de los grupos consta de 6 bloques divididos, a su vez, en familias: cuatro de A, tres de B, tres de C, cuatro de D, dos de E, tres de F, relacionadas según las duraciones en negras. Los tempi, intensidades y ataques, están determinados por variantes: al ppp puede corresponderle un ataque legato, un tempo muy lento en dos veces, uno acento y ningún silencio; pp ataque normal, tempo muy lento en cuatro veces y dos acentos, ningún silencio; p ataque tenuto, tempo muy lento en tres veces y tres acentos, ningún silencio; mf ataque staccato, tempo muy lento en tres veces, ningún acento, ningún silencio; f ataque staccato resonante, tempo muy lento en tres veces, ningún acento ni silencio; ff ataque staccato con medio pedal, tempo muy rápido en tres veces, ningún acento ni silencio.

Por tanto, la serialización de los grupos no solo afecta a la cantidad sonora, sino también a la calidad de los sonidos y al contraste de los grupos, pudiendo distinguir entre seis actividades tímbricas:

- clusters,
- resonancias(pedal armónico),
- trémolos,
- alternancia de notas pequeñas y normales,
- alternancia de tiempo fijo- tiempo movible,
- alternancia de líneas monódicas- líneas contrapuntísticas.

Además hay grupos que tienen en común la duración y proporciones de las negras(A1 A2 A3 A4); otros se generan a partir de los mismos sonidos(A1 y A2 con re do#, do# y si; A1 A2 A3 con re# y si; A3 A4 con fa# y re). El nº de notas medidas va creciendo en los grupos de modo correlativo(A1 seis ataques, A2 8 ataques, A3 10 ataques, A4 12 ataques). Las pequeñas notas se van añadiendo en los grupos de modo proporcional(A1 un ataque, A2 tres ataques, A3 9 ataques). Cada grupo o fragmento de grupo se ordena siempre sobre un nº determinado de intervalos(por ejemplo, B2 con la 7ª mayor y la 6ª menor).

En resumen, estas piezas para piano persiguen transmitir a la gran forma la idea de los bloques de tiempo, a la vez que posibilita la aleatoriedad del resultado con múltiples versiones.

Su imagen estética la basa en el cosmos y sus movimientos, de tal modo que cada fragmento es una parte de la vida del universo con unos componentes determinados, representados por unos colores también determinados (para ello sigo la codificación de Kandinsky). Como se trata de sucesos parciales, el intérprete puede unir unos con otros de forma aleatoria según pretenda que se sucedan los acontecimientos de ese mundo estelar. El proceso es la unión de los diversos elementos según se quiera establecer una relación u otra

entre las diferentes ideas, con lo cual, no se rompe el germen del concepto generador de la obra establecido por el propio autor.

Así, comenzaremos a colorear la partitura por el orden de escritura de la misma, leyendo de izquierda a derecha. De este modo, el T 6 p(en el extremo izquierdo de arriba) representa la presentación de pequeñas estrellas sueltas en tonos pastel suave; el T 5 ff supone una iniciación del bing-ban, comenzando en colores naranja que derivan en rojos, aún no muy fuertes, que desencadenarán una explosión; el T1 ad lib., es la nada, en gris claro; el T 2 p aparecen satélites(pastel claro) que se van enredando en los planetas(tonos pastel más oscuros); el T 5 pp deja entrever pequeños impulsos entre planetas, representados por un tono grisáceo-amarillento; el T3 mf denota pequeñas vibraciones de un cosmos que aún no existe ordenadamente, apareciendo variados tonos malva; el T 4 p representa los juegos entre planetas que intentan formar constelaciones, tomando los amarillos suaves para las notas menudas, y los fuertes para las notas reales; el T 2 f supone un intento de orden cósmico en la galaxia, en tonos verdes fuertes variados; el T 1 pp deja disfrutar de la paz y el orden en tonos verdeazulados; el T ff ad lib. aparenta convulsiones en pequeñas galaxias, en tonos rosas variados tirando a fuerte; el T 3 ff es un punto de paz y alegría, más bien contemplativo, en color blanco intenso; el T 5 mf representa el desorden de una galaxia, apareciendo los amarillos fuertes; el T 4 f aparece como una alineación de estrellas en gradación de los tonos naranjas suaves a los fuertes; el T 6 F dibuja en espiral la explosión del bing-bang, que regenera y construye el universo con fuerza innovadora, por eso, sus rojos son intensos y matizados; el T 3 pp está ordenando las constelaciones en amarillo claro; el T 6 ppp representa juegos de estrellas variados en tonos pastel muy claro; el T 1 mf supone la búsqueda de un orden más complejo entre galaxias, donde aparecen primero los amarillos y luego los amarillos verdosos; el T 2 ppp es el movimiento ordenado y feliz del conjunto del cosmos, en amarillos verdosos que se van transformando en azules, desde el compás 6; el T 4 ppp dibuja la contemplación absoluta del cosmos a través de los grises mezclados con pasteles, tratándose en ambos casos de tonos muy claros.

De este modo, hemos organizado un colás de color en la partitura de Stockhausen con un procedimiento muy similar al utilizado por Esteban Vicente en su obra pictórica.

Pero, a lo largo de esta tesis, también hemos hablado de poesía, y hemos incluido variados poemas alusivos a nuestros temas en ciertas ocasiones; por eso, a continuación analizamos los dibujos de Alberti, simbiosis de pintura, música y poesía, en un intento de consolidar esos vínculos que justifican nuestra investigación.

3.5-Análisis de los dibujos poético-musicales de Alberti:

Carpeta el lirismo de Alberti:

En este trabajo vamos a analizar la carpeta del lirismo del alfabeto por su relación directa con la música y la pintura, ya que,

como hemos dicho antes, el trabajo se basa en el dibujo de lo que sugiere el sonido de las letras del abecedario, empleando para ello elementos expresivos y estructuras de orden musical, y alcanzando al tiempo en ellas una visión poética.

Santonja (2001) dice que estamos ante témperas pintadas entre los años 1969-1972, con el fin de pintar la poesía y poetizar la pintura. El poeta nos habla al capturar el viento de las letras, la orientación cambiante de todos sus rumbos y el aire que toman zarpando hacia el verso. Aquí traza las puentes, con tantos ojos como letras, que cuando el río del color en movimiento nos conducen a ese cruce común de la pintura en la poesía, a la natural desembocadura del espíritu en las palabras.

Se trata de veinticinco originalísimas letras del abecedario, realizadas con un inconfundible y personal estilo, prolongadas por un hermoso poema manuscrito en italiano, que explica la irresistible atracción que el autor siente hacia el idioma y la inseparable fusión de éste con la pintura, que siempre ha presidido su obra. Es la variedad de las distintas técnicas utilizadas, en la atrevida combinación de colores en donde, una vez más, se manifiesta la difícil facilidad, el juvenil y envidiable desenfado, la libertad creativa

que siempre ha caracterizado toda la obra de Alberti.

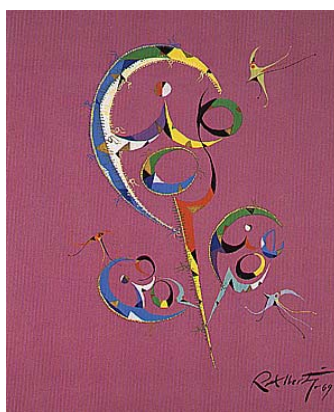
A(mor) (Dibujo 16)-A la luz se le abrió, se le dio entrada (1972).



Se trata de un dibujo de lectura diagonal, desde el vértice izquierdo bajo hasta el derecho alto. La estructura es de un contrapunto invertido a cuatro voces (que significa melodías contrapuestas), como se aprecia en las posiciones e inversiones de las letras. Así, el ritmo es el del pequeño detalle, propio de la armonía barroca; sin embargo, los motivos están realizados en grandes trazos como es propio del Arte Abstracto. Los colores son primarios, pretendiendo destacar el rojo en la letra central, pero atenuado por el marrón y los blancos, con pequeños detalles amarillos, verdes y

azules; el fondo es de un verdoso agradable. En cuanto a la dinámica, la tensión se acumula en el centro (mayor n° de voces, detalles y lazos), partiendo de un trazo claro del motivo (tema principal, representado en la letra blanca más grande) van apareciendo las diversas voces enlazadas de pie e invertidas hasta llegar a la tensión central que luego se va suavizando armónicamente (aparecen menos voces) y dinámicamente (aparecen menos trazos que hacen pensar en la variación de la intensidad de sonido). Por lo tanto, la estructura está más determinada por las formas: el color habla, pero la forma vive y todo está en movimiento.

F(lor) fue a ver su casa aquella tarde (1969):



Este original dibujo tiene una lectura de abajo hacia arriba (como si se abriera el capullo de una flor), cuya melodía está desarrollada en tres núcleos grandes simétricos, de tal modo que, al principio aparecen dos medianos y al final uno grande. Las formas son redondeadas, dando impresión de serenidad y de algo terminado, sereno. Los colores son variados: el fusia (la emoción), y a los que se unen el verde (tranquilidad), amarillo (inquietud), morado (satisfacción), naranja (ímpetu), negro (misterio), blanco (luz) principalmente. Además, el ritmo está impulsado por las pequeñas figuras que impulsan a las grandes de un modo suave, flexible, como sumergido en la melodía. La dinámica está determinada por dos líneas simétricas y disueltas, reservando la tensión para un núcleo que comienza en la parte central y llega hasta el final. El tempo es pausado y fluido a la vez.

Y(o) (Dibujo 18) -Y ahora vamos por ti (1972).



Este sobrio dibujo, de inspiración minimalista, tampoco tiene dirección de lectura, sino que está focalizado en el centro, y centrado en la idea del ego. Los colores son marrón oscuro (la persona) sobre anaranjado (la realidad emocional). Lo más importante es el ritmo, inquieto (según las figuras triangulares), simulando un tambor (sonido gordo). Las formas están partidas con líneas angulosas que separan secuencias rítmicas. Arriba, los dos semicírculos separados por la línea simulan el cerebro, los dos hemisferios; estamos, por tanto, ante una fuente de inspiración de tipo cognoscitivo, al estilo de los cuadros de Vicente, pero con un toque africano en cuanto a la idea que simula el esquema de un totem. Podemos pensar que aparecen simbolizadas las dos partes de una persona: la mente y el cuerpo; idea que se desarrolla rítmicamente.

Por tanto, después de esta visión retrospectiva de la transfiguración del Arte del s xx, podemos decir que ha sido un siglo lleno de antagonismos indisolublemente unidos; por un lado las revoluciones y por otro la creación artística. Así, el camino que iniciaron los artistas de principios de siglo, encarnados en Kandinsky y Schönberg en este trabajo, no ha sido en vano; ellos tuvieron el valor de iniciar el cambio, de realizar una gran innovación desde su visión interior, y sus seguidores, influidos por las circunstancias de la segunda mitad del siglo, continúan creando sobre esas bases dentro de un estilo sereno y contemplativo, de una estructura basada en una indeterminación que aporta curiosamente seguridad, ya que ha recibido y asimilado las influencias del mundo oriental, sobre todo en lo referente a la meditación y al concepto circular del tiempo. Curiosamente Alberti, tal como lo define el catálogo de su Fundación es la personificación de *un siglo de creación viva*, ya que, desde el principio encuentra su estilo personal y dentro de esa línea continúa creando, no siendo el caso de los otros artistas que tardaron un tiempo en encontrar su estilo personal. Por lo tanto, en la enseñanza musical debemos seguir el camino iniciado por ellos

4-LA PUESIA EN ACCIÓN DE LOS CAMBIOS PLANSEJADOS: EL ARTE COMO EXPERIENCIA

*El hombre que no tiene música en su interior
aquel a quién la meditación no le sugiere dulces melodías,
no sirve más que para traidor, ladrón, malévolo;
la voz de su interior es lóbrega como la noche
su ilusión es árida como el Erebo.
;No confíes en nadie semejante! ;Escucha la Música!*

Shakespeare.

4.1-Objetivos del método:

Como en el Método se han aplicado múltiples factores que han dado como resultado la innovación didáctico-musical, aquí planteamos los objetivos específicos fraccionados para su mejor comprensión:

4.1.1-Del proyecto y aplicación innovadora:

ACTIVADORES/ PROCEDIMIENTOS	OBJETIVOS	APLICACIÓN
Proyecto vital	-Familiarizar al músico con una práctica sistemática e integral que comprenda el idear, planificar, diseñar y ejecutar pequeños proyectos personales de Interpretación.	-Planificación de ideas musicales e interpretación de obra final.

4.1.2-De análisis:

ACTIVADORES/ PROCEDIMIENTOS	OBJETIVOS	APLICACIÓN
Ideas	-Fomentar la libertad de expresión en la afluencia, agilidad y flexibilidad mental, creando un clima de libertad de expresión, respeto y tolerancia.	-Dibujo con elementos codificados. Partitura futurista.
Desguace de frases	-Revisión de procesos que facilitan la flexibilidad de fraseo y expresión poética.	-Práctica del fraseo y la expresión poética.
Lectura recreativa de imágenes	-Desarrollar el pensamiento divergente y visual.	-Construcción del campo semántico de una obra o construcción del cuento

		musical.
--	--	----------

4.1.3-De la integración del proceso de aprendizaje del pensamiento y la emoción:

ACTIVADORES/ PROCEDIMIENTOS	OBJETIVOS	APLICACIÓN
Búsqueda	-Potenciar y estimular la capacidad de descubrimiento interior y de investigación.	-Dibujo con elementos codificados para posterior interiorización.
Solución creativa de problemas	-Fomentar la capacidad necesaria para la solución creativa de problemas musicales, adaptándose a la realidad o transformándola.	-Práctica de la interpretación con distintos enfoques. -Campo semántico.

4.1.4-De la síntesis de la fantasía:

ACTIVADORES/ PROCEDIMIENTOS	OBJETIVOS	APLICACIÓN
Analogías:	-Trabajar la realidad intercomunicada procurando crear curiosidad permanente que fomente la comprensión, comparación crítica y la capacidad de análisis.	-Práctica de integración de los distintos elementos de estudio de una obra en favor de la interpretación final.
Metamorfosis del objeto	-Visualizar y utilizar la fantasía para conseguir flexibilizar y agilizar el procesamiento mental de la realidad.	-Seguimiento del resultado parcial del trabajo desde que parte la idea hasta que se interpreta la obra de forma innovadora.

Además, al finalizar el proceso seguido, se ha analizado el proceso del pensamiento para alcanzar las finalidades propuestas, lo cual ha dado lugar a nuevas estructuras de pensamiento que también se incluyen:

4.1.5-Esquema general del proceso seguido:

Sentidos + Lenguaje movimiento + cognición = obra de arte.

4.1.6-Esquema ordenado de la formación de estructuras de pensamiento:

Imagen visual-imagen mental + emoción-razón-organización obra. (leitmotiv) (escala) (forma musical)
Sentidos + lenguaje + movimiento + cognición.

4.2-El aprendizaje pianístico creativo:

Muchos pedagogos teorizan sobre la vivencia de la Música, pero es difícil establecer una poética de la misma, que es lo que hace Alberti en el siguiente poema, en el que habla de la mano como escultora de la obra artística al fin y al cabo; porque la mano es la que amasa y pule la imagen estética. Así, sirva de introducción esta original visión del elemento activo del arte:

Ala mano

*A ti, firmeza y timbre conductiva
de ese enhebrado, misterioso hilo
que de los ojos fluye y prende al filo
del pincel una luz germinativa.*

*A ti, flor en acción, capulativa
cómplice permanente del estilo;
tacto, obediencia, lentitud, sigilo,
cuando no disparada disyuntiva.*

*A ti, siempre solícita viajera,
Llevadora del tallo que genera
La más maravillosa criatura.*

*No eres para el pincel la abierta rosa.
Semicerarte es tu vivir dichosa.
A ti, alma del jardín de la pintura.*

(Alberti, 1989).

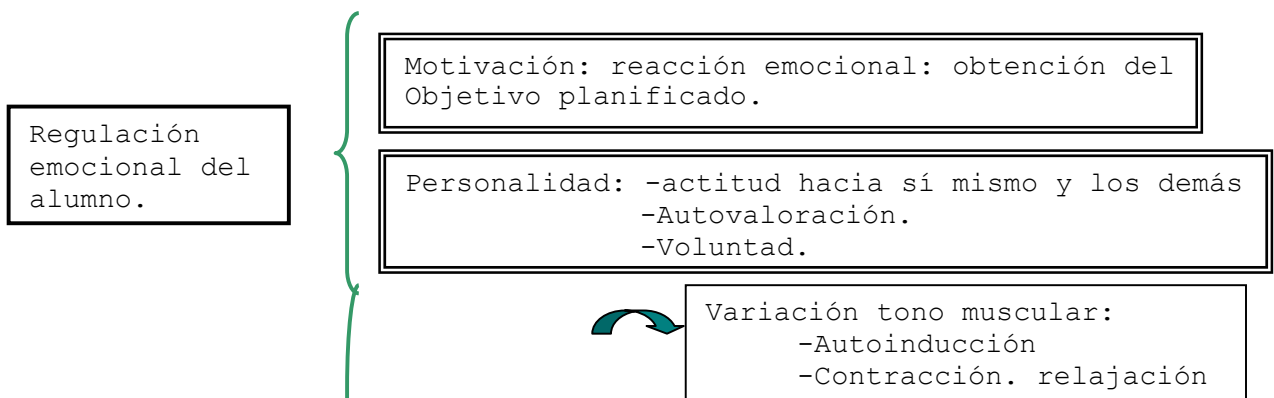
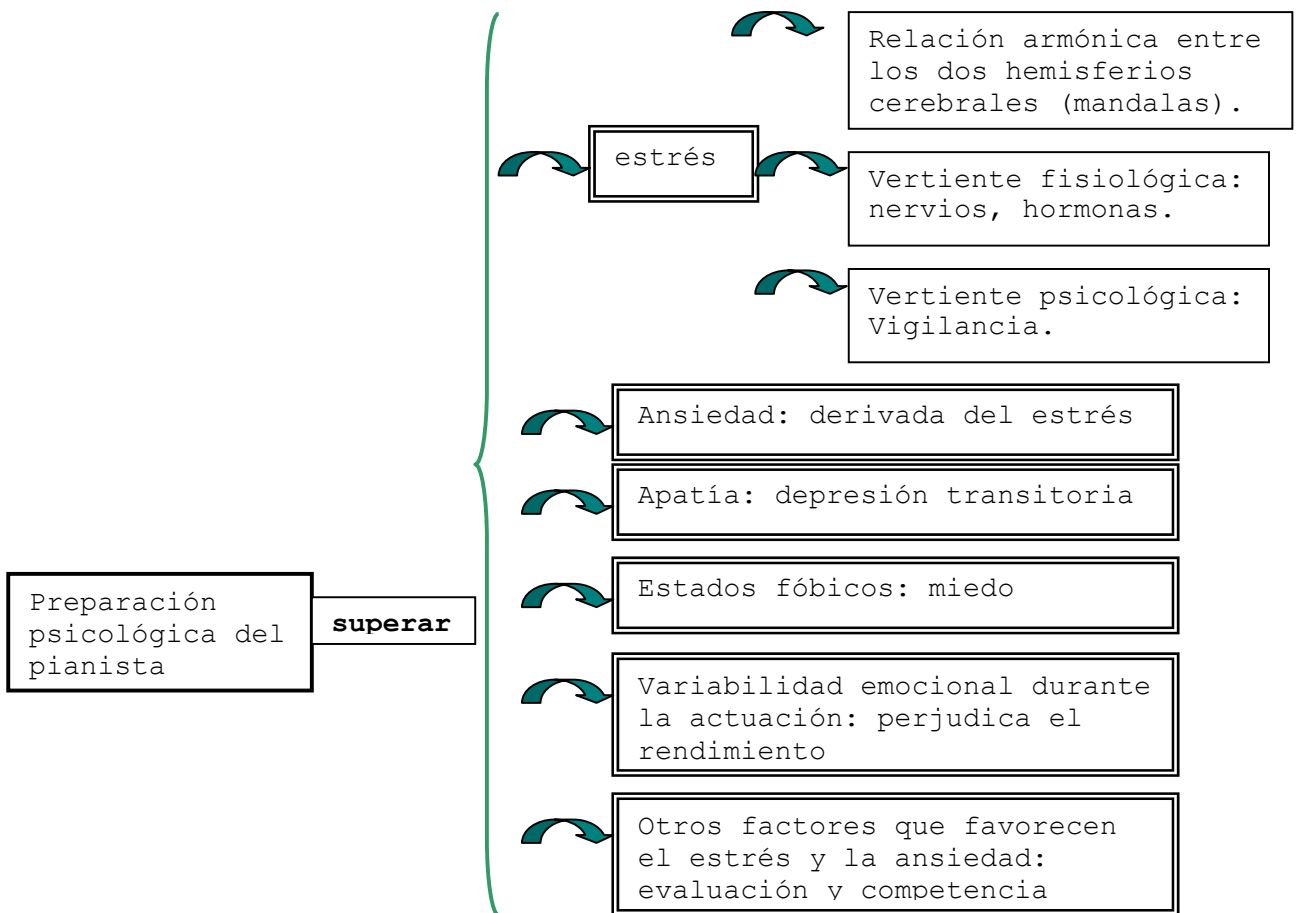
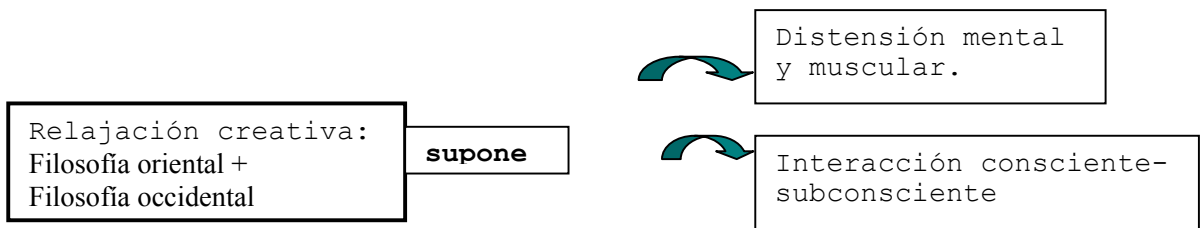
Desarrollando esta la idea, Hemsy (1994), dice que la relación del alumno con el instrumento debe ser *física, afectiva y mental*, de tal modo que sea el instrumento el que forme al individuo, y la integración se produzca sobre el modelo natural de aprendizaje dentro de una enseñanza lúcida, personalizada y sensible; por eso, los niños deben empezar con *pequeños juegos, canciones, pequeñas piezas e inventos propios*. Así, la técnica se subordina a la relación con la música, produciéndose una interacción entre ambas, con una participación mental total y una creatividad (elemento importante). De este modo, *el lenguaje y el arte están en una misma línea*, pero este último se configura como una forma depurada del primero; por eso, *para llegar al arte hay que partir del lenguaje, y en esta práctica hay que considerar que la observación visual es tan importante como la educación auditiva*.

Son muchas las prácticas realizadas en el terreno del aprendizaje pianístico, pero observando mi experiencia personal y la de mis alumnos he comprendido que el camino del intérprete es complejo y requiere el control de diversos aspectos intrínsecos del individuo como persona, además de cómo intérprete; por ello, considero que lo primero que debe adquirirse es un equilibrio personal que, partiendo del bienestar mental y espiritual, conducirá a un bienestar físico como consecuencia, lo cual repercute, a su vez, en el buen funcionamiento de los movimientos, mecanismos y técnicas de la interpretación pianística. Así, partiendo de ese punto de reposo receptivo, las articulaciones y los reflejos se reaniman, y el cuerpo funciona como una caja de resonancia, alcanzándose un equilibrio postural. Por tanto, se trata de aprender a utilizar las diferentes energías del cuerpo, la relajación creativa, basada en la autoconciencia muscular y respiratoria, el autoconocimiento, y la preparación psicológica. En segundo lugar es preciso un manejo de los diversos movimientos del cuerpo como las articulaciones del brazo, mano y muñeca, antebrazo y hombro, así como la automatización de dichos movimientos. Pero en este punto lo que de verdad nos interesa es la identificación de lo corpóreo con lo psíquico; también nos interesa trabajar el cerebro emocional y el cerebro racional para que la imaginación creadora ocupe el centro del ser. En cuanto a la técnica de la sonoridad, el oído se configura en una vertiente tridimensional convirtiéndose, con ayuda de la conciencia, en un centro sonoro que amplifica el interior del hombre. Para culminar el proceso, la técnica de la interpretación pretende alcanzar el estado de flujo que permite al intérprete penetrar en la esencia de la Música para poder expresar su poder creador.

4.2.1-De la técnica:

-EL EQUILIBRIO:





Técnicas de preparación psicológica.

Generales

Control de la respiración:
-Movilizar energía
-Relajar

Concentración: abstracción de la existencia

Conciencia de procesos internos: observar las propias reacciones.

Supresión de pensamientos negativos: autosugestión.

Especiales

Preparación emocional

Determinación de objetivos

Práctica variada

Automandados: control técnico y afinación de sentimientos.

Desestabilización sistemática

Imágenes mentales

Autoprogramación

Participación en concursos

Modelar el concurso: relajación e imaginación: control emocional

Métodos de intervención psicológica en la técnica

Corrección de errores técnicos.

Preparación acción motriz: cerebro- orden- acción

Prevención de efectos de ausencia de práctica: utilizar la imaginación.

Cerebro y motricidad

Los segmentos

Los músculos: -fibra
-membrana(entre fibras)-control

Articulaciones:-charnela(encajar)
-orbicular(giro)

Movimientos: -flexión/ extensión
-aducción/abducción(separa)
-opositores
-rotadores
-elevadores
-ligamentosos en la mano

Figura 60: El equilibrio

a) -El equilibrio:

La expresión corporal, en los últimos años, inspira gran parte de las ciencias humanas, todos los deportes y un extenso número de actividades artísticas. El desarrollo de la misma proviene de la necesidad, por parte del hombre, de reconciliarse consigo mismo. Este equilibrio está estrechamente unido a nuestra persona, sin que apenas se perciba; se trata del estado de reposo de un cuerpo, sumido a las fuerzas iguales y contrarias, la ausencia de la tensión y el nerviosismo, emergiendo como resultado de un profundo conocimiento de nosotros y de las leyes que rigen el cuerpo; el equilibrio no tiene carácter normativo, se plasma de forma diferente en cada persona. Existe un pensamiento japonés al respecto: donde la vertical del cuerpo se fija sólidamente, el espíritu aparece sólido igualmente; esto trae como consecuencia energía, calma y fuerza intrépida. Del mismo modo, para los ayurdevas de la India el SER humano comprende:

-El cuerpo físico, formado por tierra, agua, fuego, aire y éter.

-El cuerpo astral, formado por la mente, el intelecto, el subconsciente y el ego.

-El cuerpo espiritual o casual.

El equilibrio entre los cinco elementos de que se compone el cuerpo físico, es la clave de la salud. Así, la mezcla de todos estos elementos se manifiesta en el cuerpo humano en forma de tres humores fundamentales:

-**Vata:** principio de aire corporal, o energía que rige el movimiento biológico, responsable de engendrar los cambios sutiles del metabolismo, de gobernar la respiración, de los movimientos de los músculos y tejidos, pulsaciones del corazón, impulsos nerviosos, sensaciones y emociones, etc..

-**Pitta**: representa el fuego como energía calorífica del cuerpo, gobernando la nutrición, el metabolismo, la temperatura, la *inteligencia y el entendimiento*.

-**Kapha**: es el agua biológica que compacta los elementos tierra y agua, proveyendo así el material para la estructura física. Por ello, mantiene la *resistencia corporal, favoreciendo la memoria*.

El equilibrio entre el *tridostha* da como resultado una buena salud, así como una predisposición del cuerpo y el espíritu para el trabajo y el desarrollo musical.

El hombre occidental (sobre todo los artistas) ha asumido estos principios y los ha adaptado a su cultura; por tanto, el comienzo de toda acción es el **Punto cero** (Dechaussees, 1960) o estado de reposo receptivo; sólo así, el cuerpo puede actuar como una caja de resonancia, reanimándose las articulaciones y los reflejos. Es el momento más difícil del nacimiento de un pianista, por lo difícil que resulta mantener un movimiento relajado. La consecución de este estado de equilibrio es tan importante para un artista que se ha teorizado sobre ello con el fin de establecer unos criterios básicos en el movimiento. Al respecto, Hoppenot (1957), sostiene que el cuerpo debe mantener su *simetría*, ya que, el lado derecho y el izquierdo absorben una misma fuente de energía que se transmite a las manos por conductos idénticos. Por tanto, la comprensión de tal simetría, ayuda a advertir **sensaciones** diferentes que corresponden a cada parte del cuerpo en acción, consiguiendo un equilibrio que parte de la conjunción de una serie de fuerzas:

-La primera viene de los pies, como actividad que proviene de la base del cuerpo, que juega el papel de sostén y se prolonga hasta la punta de los dedos.

-La segunda viene de la columna vertebral como eje principal del pianista, aplicando una fuerza vertical sobre la base que se ejerce al nivel del ángulo formado por la clavícula y el mentón. El sistema nervioso pasa por ella, por lo que la columna erguida es elemento fundamental de equilibrio y libertad de movimientos.

- Las fuerzas horizontales al nivel de la cintura, completan este equilibrio, ya que siendo convergentes en su acción, no pueden actuar por separado. El costado, al nivel de los riñones, sostiene el equilibrio del cuerpo y de las manos. Así, los brazos transmiten la energía fluyente del mismo, y la mano, que reúne todo el influjo energético, lo distribuye sobre el instrumento a lo largo de la acción musical; por eso, la firmeza de las articulaciones, es indispensable para equilibrar la fuerza entre los distintos miembros de la mano, y cuando ésta deja de ser un foco de tensiones, todos los dedos se activan y se liberan, consiguiendo independencia y solidaridad entre ellos.

El aprendizaje realizado de este modo requiere de un alto nivel de consciencia, ya que, la *sensación*, la más personal de las experiencias íntimas hace sentir el eje vertical, la dimensión espacial de la persona, el equilibrio de fuerzas contrarias; y, el instante reúne en la sensación consciente todas las funciones humanas de pensamiento, libertad, sentimiento, energía psíquica y motriz.

Adquirido el equilibrio general interior, se aseguran los circuitos por los que corre la energía, los gestos surgen naturales y la expresión espontánea, ya que, la sensibilidad nerviosa y táctil se desarrolla sin ningún tipo de bloqueo.

b)-*La relajación creativa*: De Prado y Charaf (2000) dicen que el aprendizaje práctico de la relajación es un requisito indispensable en las carreras que tienen que ver con el rendimiento y el bienestar corporal y con el equilibrio psicológico integrado, por eso se está difundiendo en los centros educativos para mejorar el clima de las clases, promover un mejor aprovechamiento de las mismas y para aumentar la autoconfianza en alumnos y profesores; además, *la visualización e imaginación opera en el hemisferio cerebral derecho*, de tal modo que cuando se imaginan cosas, la actividad del hemisferio izquierdo disminuye y se recupera. Por eso es importante visualizar la imagen estética de la obra al tiempo de la relajación antes de comenzar a interpretar.

Así, la relajación es sinónimo de distensión muscular y psíquica con descenso y eliminación de la tensión generada por el trabajo y el esfuerzo que realizan los músculos en acción. Y dado que el efecto de la relajación es acumulativo, los resultados son más rápidos cuanto más tiempos se dedique a ello, pudiendo utilizar de forma rápida y abreviada cualquiera de las técnicas durante la interpretación; además, el control personal en registros o anotaciones de los resultados de cada sesión de trabajo posibilitará a cada uno realizar un seguimiento de la práctica personal, a fin de tomar conciencia de los logros, avances, obstáculos y resultados obtenidos, ya que, en una Educación Musical moderna se hace imprescindible el cuidado de la salud psicológica y física del alumno, que es la base de una buena interpretación.

En cuanto a las características de la relajación creativa (Prado y Charaf, 2000) proponen lo siguiente: Así, los elementos de *fluidez* (que consiste en dejar fluir los pensamientos, las ideas, imágenes y emociones), *la originalidad* (que consiste en actuar en inventar), *la imaginación* (que es producto de la transformación de formas, dimensiones y colores de los objetos visualizados en el cerebro), *la fantasía y ensoñación* (que concibe cosas irracionales, absurdas o imposibles fuera de la lógica), *el soñar despierto*, *la analogía* (que compara un objeto con otros distintos y distantes), *la identificación personal* (o capacidad para convertirse en un objeto o tema), *la innovación* (que cambia el modo habitual de hacer las cosas), *la solución de problemas* (que descubre posibles fallos, déficits, o conflictos en un asunto u objeto), *la expresión total* (que expresa el mundo interior con emoción, gestos, movimientos, sonidos, palabras, etc..), se configuran como creativos desde el punto de vista de la relajación.

La relajación creativa como nueva vía de trabajo: para desarrollar la creatividad y facilitar la relajación se requiere el trabajo de una serie de procesos creativos de relajación:

.la visualización mental en la que se visualizan las imágenes mentales creadas para la interpretación de la obra, acompañadas de

respiraciones profundas. En este punto Gawain (1990) mantiene que el uso de la visualización creativa permite acceder a lo positivo de nuestra mente, siendo necesario albergar el deseo de enriquecer nuestros conocimientos y experiencia, teniendo una mente lo suficientemente abierta para probar lo nuevo con una actitud positiva. Así, el pensamiento se configura como una fuente sutil y ligera de energía rápida y sensible a los cambios, porque el proceso e cambio se produce a niveles profundos en cuanto a nuestras actitudes, por lo que esta técnica puede convertirse en un proceso de profundo y significativo desarrollo; y su fin último es hacer de cada momento de nuestra vida una secuencia de creación dentro de un natural estado de plenitud.

.la imaginación transformativa, que va siguiendo el desarrollo de esas imágenes tal como estaba planeado y dibujado.

.el eco-relax o relajación ecológica. Se plantea al alumno la posibilidad de realizar el ejercicio en plena naturaleza.

.otras formas basadas en los principio de creatividad propuestas por el propio alumno.

Por otro lado, los mecanismos básicos de *pensamiento visual* (pensar en imágenes) fomentan el desarrollo de:

.la concentración mental,

.la creatividad y la fantasía,

.la serenidad y la armonía interior,

.la integración de lo sensorial-somático y lo imaginativo-mental.

Pasos esenciales en la relajación creativa integral:

Preparación:

.calentamiento físico,

.autodiagnóstico del estado del cuerpo, tomando conciencia del mismo,

.establecer estado anímico positivo.

Entrenamiento relajatorio:

.respiración tranquila y profunda,

.prácticas de relajación muscular y mental lentas,

.prácticas de una relajación creativa visualizando

la imagen estética.

Autoconciencia del proceso y resultados haciendo que el alumno lo narre.

-la autoconciencia relajatoria: para identificar el estilo y estado de la respiración, debiendo dedicarle pocos minutos diarios mediante un repaso mental al esquema corporal; la respiración visualizada consiste en crear una imagen mental purificadora al inspirar (un lugar con aire puro) y de expulsión de residuos al expirar; la respiración consciente de la vida cotidiana que se practicará bien apoyado en una silla o en la banqueta del piano y con el cuerpo cómodo se respira observando el bienestar que esta práctica está realizando en el cuerpo; además puede utilizarse el sistema de repaso del esquema corporal y su relajación por segmentos.

-Autoconciencia muscular: se realiza cuando se está preparado para comenzar, debiendo autodiagnosticar en qué estado se encuentra el cuerpo, qué sensaciones se perciben y cual es la zona de más tensión, además de reflexionar sobre el porqué de cada una de esas tensiones, estableciendo una diferencia entre la musculatura relajada y la tensionada. El orden del ejercicio aplicado de tensión-distensión es el siguiente: piernas y pies (derecha e izquierda), tronco (abdomen, pecho y hombros), brazo (derecho e izquierdo), manos (derecha e izquierda), si es zurdo al contrario), cara y cuello (derecha e izquierda), revisión cuerpo entero.

-La respiración: El ciclo respiratorio es una manifestación inconsciente de la vida, ya que funciona sin que nosotros pensemos. Así, relajación muscular y respiración, están unidas, por eso, especialmente los cantantes y los instrumentistas de viento, saben muy bien que, sin una plácida respiración, sin una columna de aire, no pueden realizar una emisión sonora conveniente, porque la respiración interna, profunda y calmada, es el resorte de una energía vital necesaria. Por eso, ningún tipo de técnica respiratoria debe ser propuesta a un músico sin realizarlo junto a una relajación muscular, con prudencia y con idea terapéutica. Por otro lado, la valoración del abdomen en la respiración no es ninguna falacia; el vientre es el origen de la vida, lugar de encuentro entre la altura y la base, de la derecha y la izquierda, punto de partida de brazos y piernas. Pensar en el abdomen es dejar hundirse al diafragma para dejar libertad de acción a los músculos del tórax y predisponer el cuerpo a la acción musical.

c)-El autoconocimiento: Es difícil establecer en la enseñanza musical un método de autoconocimiento que sea agradable para los alumnos, además de eficaz; por eso, una vez más, hay que recurrir a los métodos orientales, y de entre éstos, el *Mandala* es el más afín a mi metodología de aprendizaje.

Mandala es una voz sánscrita que significa círculo y que representa la evolución y la involución del universo en relación con un punto central. Estas imágenes circulares están almacenadas en nuestro subconsciente, y al concentrarnos en ellas, conseguimos reunir las fuerzas dispersas de la mente y el alma. La contemplación de estas imágenes permite al ser humano encontrar el camino de regreso a su fuente de energía. Jung (2000), estudió exhaustivamente el efecto curativo de las imágenes circulares, y confirmó que pintar mandalas ofrece tranquilidad y sosiego, tanto a los psíquicamente sanos como a los enfermos. Este ejercicio de meditación permite alcanzar una profunda relajación física y espiritual, así como aumentar la capacidad de percepción de todo aquellos que está más allá de lo tangible, de lo meramente visible.

Cómo hacer loa Mandalas:

-Concentrarse durante unos minutos observando el círculo al tiempo que se piensa cómo dibujarle y escoger los colores que más te atraigan.

-Empezar a pintar desde fuera hacia dentro, y colorear al propio gusto.

-Mientras se pinta, procurar concentrarte en la figura y en los colores, poner música suave al fondo y olvidar que el tiempo existe. Buscar la paz interior.

-Si no se puede acabar el mandala en un día, es mejor dejarlo y empezar uno nuevo al día siguiente.

-Después analizar los colores que se han escogido y comprobar el estado de ánimo conforme a la codificación siguiente: blanco: tranquilidad, sinceridad, frialdad; negro: secreto, renovación, desamparo; Rojo: acción, pasión, ira; azul: sabiduría, serenidad, ingenuidad; amarillo: inteligencia, alegría superficialidad; naranja. intuición, franqueza, frivolidad; rosa: sensibilidad, discreción, inhibición; violeta: espiritualidad, inspiración, melancolía; turquesa: equilibrio, amistad, tozudez; verde: pureza, esperanza, ambición.

Los orientales dicen que los Mandalas son cuadros mágicos porque liberan en nuestro interior energías curativas, nos ayudan a explorar los rincones más recónditos de nuestra psique, a enfrentarnos a miedos internos y a resolver problemas de los que ni siquiera somos conscientes; así, las fuerza creativas adquieren forma propia y empiezan a fluir a medida que nos sumergimos en la actividad creadora, por eso, la relación que establecemos con nuestro círculo nos hace entrar en un estado de meditación. Se trata de un proceso que tiene lugar en el inconsciente, haciendo revivir emociones que se esconden en las profundidades de la mente. Y a través de esta meditación creativa, las personas consiguen enderezar el rumbo comenzando a adoptar una posición más positiva ante la vida, consiguiendo transmitir esa armonía. Así, la meditación que significa reflexión, contemplación introspectiva, recogimiento de la mente y el espíritu puede generarse a través de diversos estímulos como la lectura, la música, etc...; a su vez, despierta los sentidos e invita a ejercitarnos de forma consciente, y la sensación de paz experimentada permite desplegar la intuición, tomando conciencia de la creatividad que nos caracteriza como seres humanos.

D)-La preparación psicológica del pianista:

.Problemas más comunes: Al igual que la práctica del deporte, la preparación del pianista supone un gran desgaste energético, tanto emocional como físicamente; Valdés Leal (1996) dice que son importantes las reacciones emotivas como el rechazo ante las grandes cargas de trabajo, el aprendizaje o perfeccionamiento de los elementos técnicos, etc..; así, de este componente emocional se desprende la mayor parte de la tarea pedagógica, ya que el estado en que el alumno se enfrenta al trabajo y a la competición (dado el caso), determina su posterior evolución.

.Factores que influyen en las capacidades y habilidades del sujeto:

1-el estrés, que según Famose (1999), presenta una vertiente fisiológica (caracterizada por cierta actividad del sistema nervioso y las secreciones hormonales) y una psicológica (en la que el estrés

actuará sobre la vigilancia y luego, a partir de la toma de conciencia de la situación, sobre el nivel de activación).

2-La ansiedad, situación derivada del estrés (el agente estresante crea la percepción de una amenaza que genera ansiedad); así, la ansiedad estado presenta una dimensión subjetiva o sentimiento de temor- tensión, y la dimensión objetiva o aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo.

3-Apatía, que Valdés Casals (1996) sitúa tanto en la práctica diaria como en la competición, tiene componentes esenciales de una depresión moderada y transitoria, acarreando una pérdida de interés que a su vez restringe la fuente de energía fundamental del sujeto.

4-Estados fóbicos, que dan forma a unos miedos acompañados a veces de un nivel alto de ansiedad, cuyas causas pueden ser lesiones, los contrarios, el público, la dureza de la práctica, ciertas situaciones, etc...

5-Variabilidad de los estados emocionales durante la actuación: Valdés Casals continúa diciendo que se puede pasar de un estado a otro durante la interpretación, perjudicándose, así, el rendimiento; y esto obedece a la variabilidad de la actividad, las metas fijadas, el grado de tolerancia de su personalidad a los estímulos estresores, la propia percepción negativa de la actuación y la preparación recibida. Por eso, la preparación psicológica debe estar presente durante todas las fases de la formación.

.Técnicas de preparación psicológica:

1-La concentración, relajación y toma de conciencia de ese estado relajado en contraste con la tensión.

2-Control de la respiración, mezclada con la concentración que se trabaja a través de la visualización de lugares u objetos agradables, y después con la imagen estética de la obra y la partitura.

3-Supresión de pensamientos negativos, de tal modo que, a medida que se practica la negación de los pensamientos negativos, se desvían hacia objetivos positivos sustitutorios, permitiendo establecer un proceso sugestivo y autosugestivo automatizado para una fácil utilización que permita superar desajustes emocionales.

4-Preparación emocional; en este caso, lo más importante es la conciencia de que se ha llegado al máximo de perfección y control en el trabajo pianístico, lo cual aporta serenidad para afrontar situaciones difíciles.

5-Determinación de objetivos, que deberá realizarse de forma parcial hasta alcanzar el objetivo final (primero pequeñas metas que se irá ampliando): el control mecánico, luego el musical, luego el interpretativo, y por último el escénico.

6-cambios de atención y actividad, de tal modo que la práctica sea variada y cada día se programen unas determinadas obras, trabajo técnico, metal y musical que impliquen la creatividad del alumno en la práctica.

7-El control de los sentimientos que deberá exteriorizar en el momento adecuado de la obra, para lo cual debe estar entrenado y revivirlos dentro de sí cuando se practica la relajación.

8-imágenes mentales. Visualizar los dibujos de la obra, tanto en la improvisación como en el análisis de la interpretación, porque supone una profunda reflexión previa que conduce a un conocimiento importante de la misma.

9-Autoprogramación: deben organizarse su trabajo diario con lógica, disciplina y efectividad.

10-participación en concursos y conciertos que incluye tres objetivos: someter a los alumnos a un cierto nivel de estrés que les prepare, practicar de forma real los métodos de control explicados, y controlar su propia preparación.

11-Entrenamiento asertivo o ansiedad; se trata pues de que el sujeto se comporte asertivamente en situaciones que van de las más simples a las más complejas; es decir, primero los conciertos en la clase, luego con los compañeros y finalmente en el escenario para recrear una obra y conseguir el disfrute del público.

12-Evaluación sistemática del rendimiento, incluso por él mismo en cada clase, lo que le permite disponer de una apreciación objetiva de su nivel y estado interpretativo.

13-Reforzamiento constante de esfuerzos y resultados, que debe realizarse en cada clase, en cualquiera de las manifestaciones posibles que van desde un gesto hasta recompensas o una palabra oportuna.

.Métodos de intervención psicológica en la técnica:

-Corrección de errores técnicos mediante observación del movimiento realizado, la reflexión sobre el mismo y la corrección de los movimientos erróneos a favor de los adecuados.

-Preparación de la acción motriz inmediata, para lo cual es necesario que los músculos están preparados con el fin de responder a las órdenes nerviosas, siendo necesario, para un óptimo rendimiento, que el movimiento se inicie en el momento en que el sujeto sienta que todo el organismo está a punto, para lo cual debe realizar una breve relajación (el punto cero, calificado como el de la ausencia de la tensión y el nerviosismo; momento idóneo para iniciar un movimiento relajado); y se debe tener en cuenta que las acciones o estados que ayudan al pianista tienen un carácter eminentemente individual. Gimeno (1992) comenta que, al efecto, la Técnica Alexander muestra cómo conseguir un mejor uso de sí mismo que dé como resultado mejores posiciones corporales. Además, Dehin (1992) explica que el Yoga significa la unión del cuerpo y el espíritu, un intento de comprensión global del ser humano; basado en la observación personal de los actos conscientes; también es el arte de vivir mejor, la autosugestión, el pensamiento positivo, la programación del subconsciente y la posturas.

-Prevención de los efectos de la ausencia de la práctica en situaciones especiales, para lo cual es importante el empleo de la imaginación que posibilita y mantiene un cierto nivel de práctica mental movilizandando las vías y músculos que participan en la acción motora, a lo que ayuda mucho la utilización del oído interno que sabe el sonido que se va a producir antes de que se produzca.

e)-Creatividad y motricidad:

MODELO HUMANISTA:

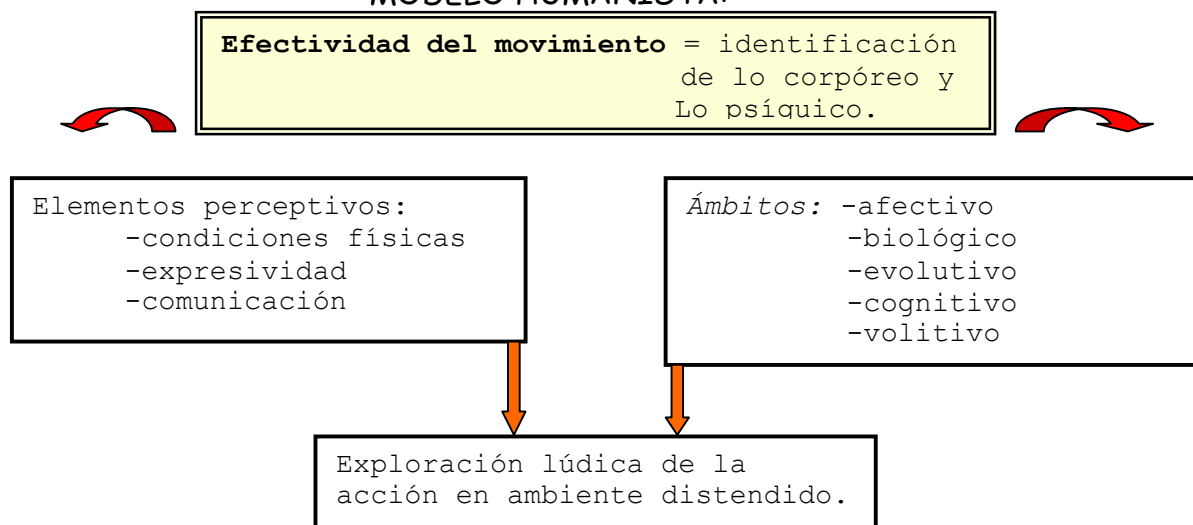


Figura 61: Modelo humanista de movimiento

Sin embargo, los estudios de creatividad nunca han tenido en cuenta los aspectos motores del ser humano entendidos como la vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implican desarrollo personal; al respecto, el último informe de la UNESCO (Delors, 1966) dice que existen cuatro aspectos fundamentales para que el ser humano crezca interiormente y se enriquezca, que son el aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a ser y aprender a vivir juntos; por tanto, Trigo y colaboradores (1999) consideran que un buen educador es el que permite crecer a sus alumnos y los coloca en el camino de llegar a superarlo, en una reconciliación de lo corpóreo y lo psíquico. La corporeidad significa "calidad de corpóreo", un cuerpo es todo aquel objeto animal o cosa que ocupa un espacio y se puede percibir por los sentidos, además de ser la materia orgánica que constituye las diferentes partes del hombre. No se puede confundir cuerpo con corporeidad ya que la persona se manifiesta a través y con su cuerpo, y esas mismas manifestaciones (emociones, sentimientos, pensamientos) son parte de ese cuerpo. El YO implica por tanto el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicarse, y el querer; así, referido al ser humano, definimos la corporeidad (Zubiri, citado por Trigo) como la *vivencia del hacer, sentir, pensar y querer*, de modo que podamos identificarla con *humanes*, ya que el ser humano es y se vive solo a través de su corporeidad. Mateu, (citado por Trigo), dice que las actividades corporales de expresión se tratan de conductas de expresión/comunicación de un individuo o un grupo en las cuales el sustrato, la base sobre la que se actúa es el cuerpo humano y cuyo resultado es una representación estética de la realidad, del mundo en el contexto de una relación entre actores y espectadores. Así, la LOGSE se ha decantado por el tratamiento expresivo de lo corporal en la Educación Física y en la Música. Al respecto es importante centrarse

en los contenidos o elementos de la expresión corporal que la investigación los integra en dos grandes bloques:

-capacidad de ejecución o análisis del gesto; cuerpo, espacio, energía y duración para identificar los distintos elementos de la gestualidad o posibilidades de desplazamiento del cuerpo humano;

-capacidades de creación y representación, donde integran la creación, creatividad, imaginación, imaginario, estética y representación.

Mateu (1998) establece los contenidos de la expresión corporal:

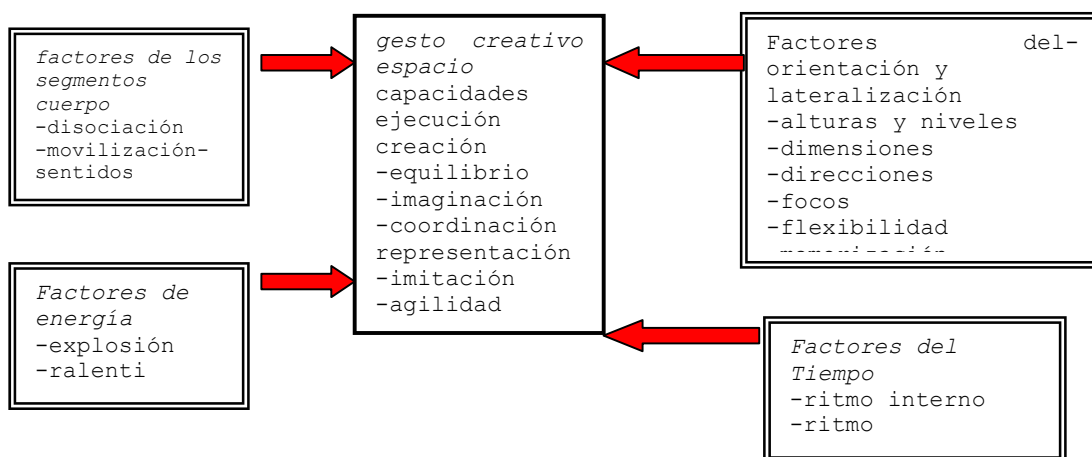


Figura 62: Los contenidos de la expresión corporal.

Trigo (1999) dice que para realizar un acto motriz con sentido humanista es necesario implicar distintos aspectos de la persona, de tal modo que estén presentes todos los elementos perceptivos que permitan dar la información de la situación a través de los sentidos, como las condiciones físicas, la expresividad y la comunicación, ya que, en épocas anteriores, el hecho de haber colocado la técnica por delante del humanismo ha provocado que se desconozca la realidad humana corpórea, donde el desarrollo de la sensibilidad debe ser el cimiento de todo acto motricio.

Así, el objeto estudio de la motricidad es el ser humano cuando realiza acciones que le ayudan a mejorarse y a transformarse como tal; son acciones con significado para el sujeto, que dan como consecuencia un *ser humano autónomo capaz de hacer, pensar, sentir, crear y querer*.

La motricidad así planteada, según Trigo, se trabaja desde distintos ámbitos:

- afectivo, constituido por sentimientos y emociones;
- biológico, compuesto por capacidades condicionales y neuroperceptivas;
- evolutivo, que contiene las características que han llevado al hombre a constituirse como tal en cuanto a especie, y a cada hombre en particular a configurar su ser determinado;

-*cognitivo*, que sitúa a la memoria como artífice de todos los procesamientos de información que se llevan a cabo en el cerebro;

-*volitivo*, representado por la energía y la felicidad que necesitamos para llevar a cabo cualquier acto satisfactoriamente.

Además, todos estos actos están interrelacionados; por eso el concepto de equilibrio/ desequilibrio está presente, dando lugar a una figura con movimiento continuo en la que no cabe el aislamiento de cada parte. Por otro lado, los *estímulos* que un individuo recibe a lo largo de la vida proceden de diferentes situaciones o contextos, y pueden tener *consecuencias diferentes* según su calidad, ya que la creatividad como capacidad intrínseca del ser humano debe ser estimulada para su desarrollo; así, mediante la música tanto podemos robotizar a un sujeto como convertirle en un ser expresivo.

Añade Trigo que la creatividad es un componente de la actividad motricia humana, porque el descubrir nuevos y diferentes hechos con la propia motricidad es algo que comienza con la mera exploración lúdica de la acción, siempre que se la presenten al sujeto situaciones abiertas para poder desarrollar dicha acción, ya que está demostrado que las personas rinden más en un clima si el clima de trabajo es agradable y distendido; si esto no es así, se limita la actuación del sujeto y el desarrollo cerebral.

f)-*Cerebro y motricidad*:

REFERENCIAS ACTOS MOTORES:

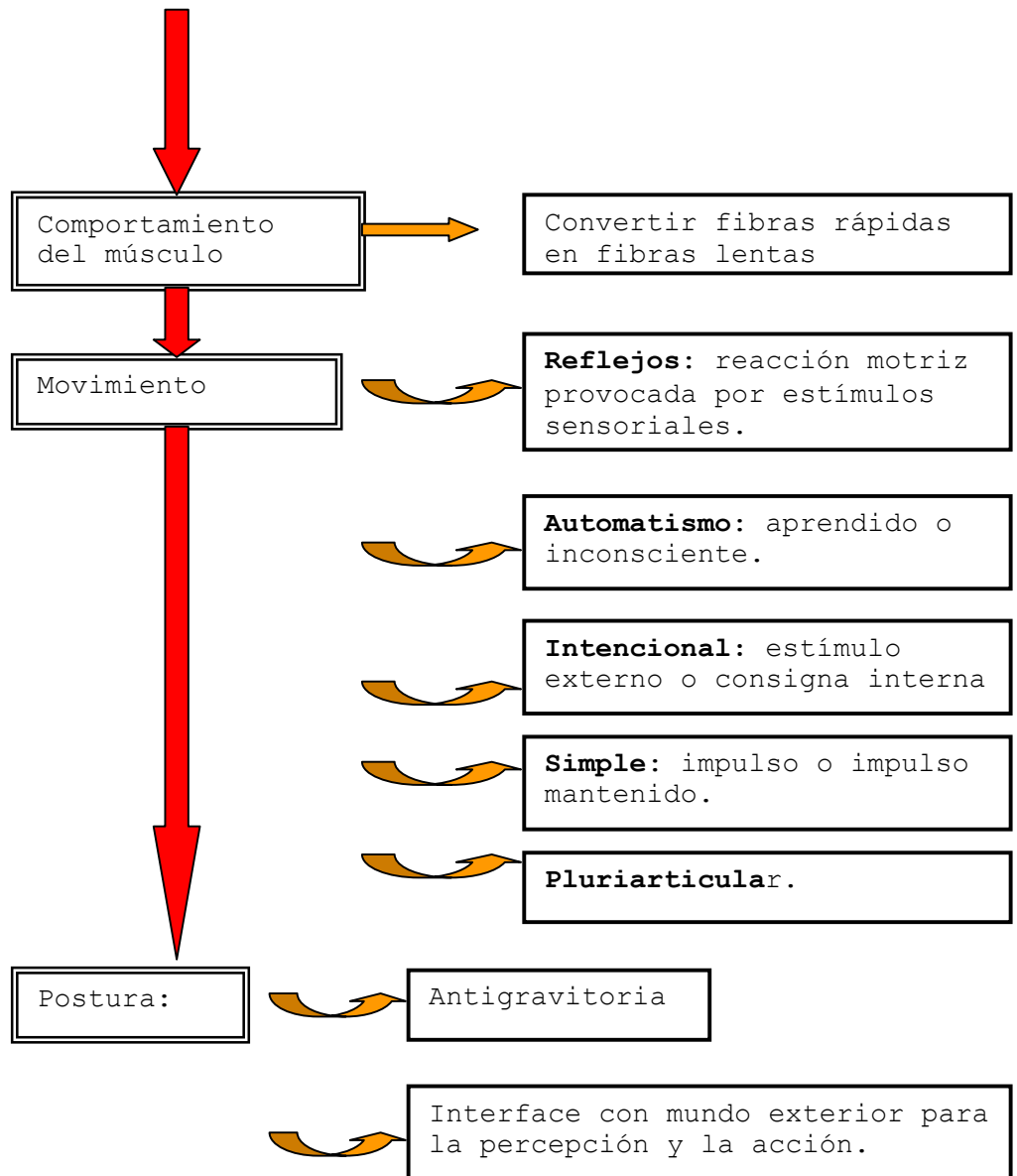


Figura 63: Los actos motores

Dice Massion (2000) que durante el desarrollo de las actividades de la vida diaria, los movimientos parecen armoniosos, pero su organización es el resultado de interacciones complejas entre el sistema nervioso, el aparato musculoesquelético y el entorno. Así, la ejecución del movimiento encuentra su origen en el córtex motor, utiliza los circuitos cerebrales del tronco cerebral, de la médula y del cerebelo.

Desde el punto de vista pianístico, los movimientos diversos que se realizan en la ejecución de las obras han de trabajarse en lento para que el cerebro pueda tomar conciencia de ello y automatizarlo; cuando ya se va dominando un determinado movimiento,

se trabaja más rápido, incluso forzando un poco la velocidad en una tercera fase, con el fin de que se automatice. Para ello, lo primero es seleccionar qué tipo de movimiento corresponde a cada pasaje. Además, Ramon Col (curso de 1987) dijo que la relajación supone un equilibrio absoluto entre los músculos flexores y tensores, de tal modo que cuando hay exceso en alguno de ellos, entra en funcionamiento el sistema nervioso central y se produce el agarrotamiento. Por tanto, el trabajo lento supone el control de esos elementos que a velocidad es imposible asimilar.

Los segmentos:

Benito Vallejo (2001) explica que el cuerpo es considerado como medio productor de sensaciones, de las que se alimenta y vive nuestra mente, además de ser medio para expresar nuestras emociones y sentimientos en comunicación con los demás. Pero, armonizar y equilibrar el movimiento supone aprender a utilizar y modular la tensión muscular; aprender a sentir los grados de tensión en las diferentes partes del cuerpo, despertando la sensibilidad corporal, la percepción y la consciencia, la capacidad de concentración, la atención, la observación, la discriminación mental; ordenarlo y estructurarlo en el espacio y en el tiempo, asentando la base de la organización mental en la que se apoya todo el conocimiento, tanto del propio cuerpo como de la realidad exterior; por tanto, entra en funcionamiento el llamado cerebro emocional.

CEREBRO
EMOCIONAL

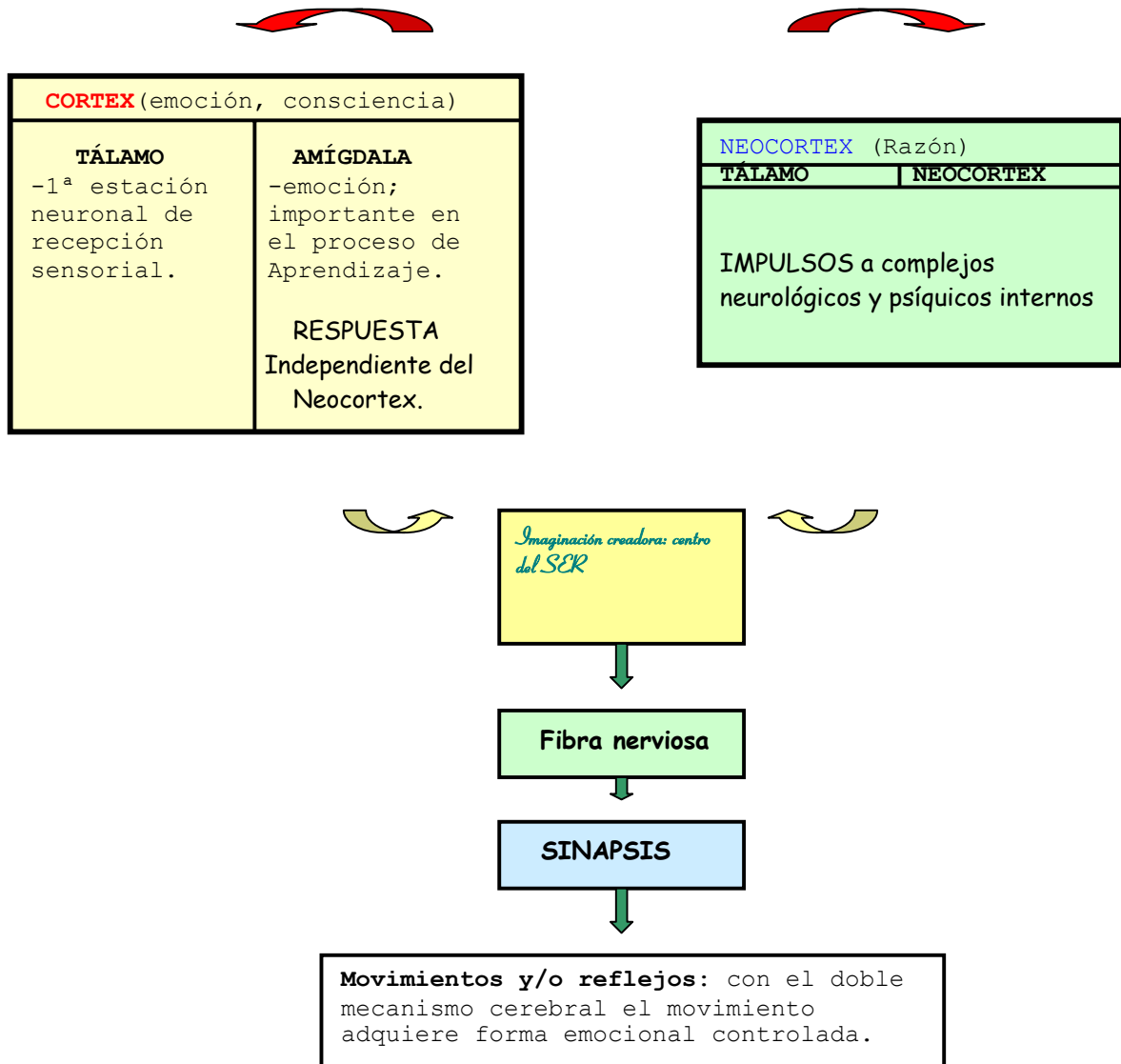


Figura 64: El cerebro emocional

Por tanto, el movimiento del pianista se organiza por segmentos corporales y se trabaja lento.

Los pies: El pie moviliza el cuerpo y le da elasticidad, por eso, la distancia entre los dos pies debe ser proporcional a la altura del cuerpo. El pianista articula el tobillo y relaja el pie para el empleo de los pedales del piano, y es con ejercicios adecuados de pedal y trabajando el pedal en las obras como realmente se consigue el dominio adecuado. Calasi-Lamotte(1991) dicen que realiza la doble función de toma de apoyo con el suelo y de base a la constitución del cuerpo que se erige por encima de él. El tobillo es el vértice donde se enlazan el plano vertical el cuerpo y el horizontal del pie; así, las funciones del tobillo y el pie son a su vez sensitivas

y activas, precisando de las multimovilidades de las numerosas articulaciones y de la activación de todos los músculos.

Las piernas: son elementos transmisores que unen los pies al cuerpo, por eso deben ser elásticas, y dar movilidad al tórax. Es fundamental controlar la relajación de las piernas en los trabajos de relajación aludidos en el apartado anterior, con el fin de saber mantener este estado a la hora de interpretar. Se trata de tomar conciencia del estado de ingravidez de las piernas para que la cadera pueda ejercer de punto intermedio entre el torax y el fémur. Al respecto (Calis-Lamotte, 1991), la cadera es una encrucijada entre los miembros inferiores y el tronco, ya que su flexibilidad es indispensable para la soltura de aquellos, y su rigidez tendrá repercusiones en la columna, la rodilla y el pie, porque une el fémur con la pelvis; por tanto son fundamentales su estabilidad y su fortalecimiento. Nos interesan los músculos superficiales, macizos y potentes, hechos para acciones intermitentes, cuatro caras musculares alrededor de la cabeza y el muslo: delante el grupo de flexores, detrás los extensores, en la parte interna los aductores y en la externa los abductores. Los mismos autores (1992) dicen que la cadera es una articulación próxima al miembro inferior, la rodilla es una articulación intermedia del miembro inferior, cuya estabilidad está asegurada por los sistemas ligamentoso y muscular. Por tanto, la cadera es la que moviliza el tronco y las piernas para no perder el equilibrio en grandes desplazamientos sobre el teclado y los pedales del piano; y este movimiento se entrena en el ejercicio de las escalas y los desplazamientos en las obras a estudiar.

El cuerpo: saber sentarse en un piano es fundamental; como regla general hay que colocarse de la mitad para adelante de la banqueta, a fin de poder utilizar el peso del cuerpo. Acercando el cuerpo se aporta peso a los dedos; retrocediendo, los brazos se abren, se aligeran, y los dedos suben por ellos mismos hasta el nivel superior del escape. La altura el asiento debe ser la justa que nos permita la sensación de apoyo y de estar colgados del teclado. Entre el codo y la muñeca debe haber una ligera pendiente con el fin de que la energía natural fluya. Los nudillos estarán en relieve respecto a la muñeca (aunque después habrá una posición para cada circunstancia), y las rodillas justo debajo del borde del teclado. Esto se trabaja previamente a la acción de tocar, tomando conciencia de la postura con los ojos cerrados y ejercitando la respiración diafragmática para ayudar a la concentración sobre las misma, calibrando sus repercusiones en la ejecución.

Como las vértebras lumbares hacen el papel de bisagra, son las que más fácilmente se atrofian, ya que, si la parte superior del cuerpo no se sostiene por sí misma, el circuito de energía se bloquea y la descarga de peso disminuirá. Calais-Lamotte (1991) dicen que al flexionar la columna se multiplica su carga. Al respecto existen varios puntos que realizan movimientos diferentes: la región dorsal es, ante todo propicia a la flexión hacia delante condicionada en su parte alta por las costillas; la región lumbar

sirve para la flexión hacia atrás o extensión. Los músculos profundos son los que colocan vértebra sobre vértebra de un nivel a otro; los músculos superficiales están bajo la piel, siendo más largos y macizos, por lo que al franquear distancias considerables, están hechos para acciones de precisión, acción intermitente y potente.

Además, la región de las vértebras cervicales constituye la llave de nuestro sistema nervioso, por eso deben estar en posición vertical, favoreciendo así el riego sanguíneo, la relajación del cerebro y la capacidad receptiva de tal modo que, el equilibrio del cuello sobre la vertical, permita un firme soporte a la cabeza.

Calais-Lamotte (1992) dicen que el tronco realiza la doble función, junto con la columna, de efectuar movimientos curvos y alinear los segmentos vertebrales y estabilizarlos con el fin de estabilizar los elementos nerviosos. El busto, que se articula desde la cadera, está articulado por la columna vertebral, y para que aquel sea resistente, es preciso asegurar la verticalidad del cuerpo.

Aplicaciones en el ataque: muchos músculos alojados en la posición antebrazo-mano tienen la función de mover los dedos, siendo más esbeltos los del antebrazo. En el segmento hombro-brazo, hay músculos más cortos y anchos que soportan y mueven mayores masas, soportando una mayor resistencia; los de la mano pueden hacer esfuerzos de resistencia y precisión. Por tanto, es importante adecuar las funciones de estos músculos al esfuerzo que deben abordar según sus posibilidades mecánicas, ya que, si se consigue una correcta postura en los sectores óseos, se favorece la capacidad de acción de los mismos.

El hombro:

Calais-Lamotte (1991) dicen que los dos hombros forman una base de donde nace la zona del cuello, la cual sostiene la cabeza; también son el conjunto anatómico que une el miembro superior al tronco y al cuello; así, la cabeza, cuello y hombros hasta llegar a la mano, quedan unidos por grupos de músculos que se entrecruzan, relevándose; por eso, en estas zonas es importante la coordinación de movimientos, ya que, si se produce algún defecto, aparecen síntomas de rigidez que contrastan con la gran movilidad originaria. Además, existen los movimientos o balanceos laterales del omóplato que suelen ir combinados con los del brazo o la cintura escapular. Los movimientos son muy amplios, ya que el omóplato está sujeto al torax sólo por los músculos.

Los mismos autores (1992) establecen una doble función del hombro: por una parte permitir la movilización amplia del brazo, codo y muñeca para otorgar a la mano un gran espacio; y por otra una buena estabilidad en caso de que el miembro superior haya de realizar alguna fuerza.

Los músculos y tendones son los que limitan los grados de libertad, enlazando dos o más porciones óseas, y suministrando la energía necesaria en cada caso; por eso, una buena técnica debe reunir la máxima eficacia con el mínimo esfuerzo, de tal modo que al

descargar el peso se disminuya el cansancio de los músculos y se utilicen solamente los necesarios, relajando los demás; esto se aprende en el estudio de diversos fragmentos de las obras y, si es preciso, con ejercicios adecuados que el mismo profesor puede improvisar en la clase según las necesidades del alumno.

El brazo y la mano:

Según Calais-Lamotte (1991), el codo es el lugar de la flexión del miembro superior sobre sí mismo, permitiendo la relación mano/cabeza o mano/rostro. Su movilidad, que se limita a la flexión hacia delante, es complementada por el antebrazo, el cual puede girar sobre sí mismo; así, el trabajo de estas dos zonas se inscribe en el movimiento global de todo el miembro superior. Por tanto, habrá que limitar la hipertensión en los momentos de carga, mediante una contracción de los músculos anteriores (los flexores que atraviesan la articulación, el braquial anterior y el tríceps). Así, la flexibilización muscular del codo se realizará al tiempo que la del resto del miembro superior, o incluso con los dos miembros superiores juntos. Los músculos que franquean el codo por delante son flexores (bíceps, braquial anterior, supinador largo); sin embargo para la estabilización o situación de fuerza, se ponen e funcionamiento los que atraviesan el codo por delante y están fijados en el antebrazo (epicóndilo y epitroclea), siendo el tríceps el único extensor. Por tanto, al haber un claro predominio de los flexores sobre los extensores, puede mantenerse la fuerza muscular cuando el cuerpo esté parcialmente en apoyo sobre los miembros superiores (caso del toque en el piano).

Los mismos autores (1992) dicen que el codo tiene una doble función: por un lado permite al miembro superior que se pueda doblar o estirarse, multiplicando las posibilidades de orientación de la mano en el espacio; por otro es el centro de los movimientos que permiten al antebrazo girar sobre su eje, aumentando las posibilidades de la mano. El tríceps es el único músculo del brazo que provoca la extensión del antebrazo. Además, la debilidad del 4º dedo se debe a la estructura del extensor común, que, de los tres fascículos con que cuenta a su llegada a los dedos, distribuye uno para el índice y otro para el medio, reportando el tercero entre anular y meñique, con lo cual, aquel arrastra en su extensión a este, y el pianista debe usar los flexores de este último para impedirlo.

Los brazos trabajan con dos sistemas musculares: están unidos por delante a las costillas y al esternón a través de los pectorales; y, al dorso, por una serie de músculos que van a parar a la base del cráneo. Por eso, su fuerza adquiere la máxima eficacia si se ejerce el movimiento desde los hombros.

Su trabajo se realiza cultivando la flexibilidad de la musculatura y articulaciones de un modo consciente cuando se interpreta al piano, y trabajando el sonido redondo que se produce cuando la relajación de las articulaciones es evidente; por tanto, el trabajo lento de las obras favorece esta flexibilidad porque da tiempo a ser consciente de ello.

El antebrazo:

Calais-Lamotte (1991) dice que el antebrazo presenta un predominio de los músculos supinadores en relación a los pronadores; así, los movimientos de flexión/ extensión del codo se sincronizan generalmente en la motricidad funcional del miembro superior, con aquellos movimientos de pronosupinación del antebrazo y con los grandes movimientos predominantes a nivel del hombro; por tanto, es interesante la independencia de movimientos del codo y la muñeca en relación a los del hombro, lo cual se trabaja aplicando la técnica adecuada en las obras, de tal modo que quede muy claro el movimiento del antebrazo.

La mano y la muñeca:

Calais-Lamotte (1991) dicen que la muñeca es atravesada por tendones musculares que provienen del antebrazo e incluso del brazo, y la mayor parte de ellos se prolongan hasta los dedos; así, desde el punto de vista de la flexibilidad muscular es una articulación atravesada por numerosos elementos poliarticulares. Por tanto, en la extensión de la muñeca se flexionan los dedos, poniéndose en tensión los tendones de los músculos flexores; y cuando se produce la flexión de la muñeca, los dedos se extienden poniéndose en tensión los músculos extensores. Es bueno realizar estiramientos para conservar la flexibilidad de los músculos, además de flexibilizarla en el trabajo de las obras.

Los mismos autores (1992) explican que la mano es una herramienta muy perfeccionada debido a la gran movilidad de los dedos, sobre los que actúan complejos sistemas de tendones; ello es debido a la disposición de la columna del pulgar, que le permite enfrentarse a los otros dedos, posibilitando que la mano pueda realizar todo tipo de presiones; la mano se une al antebrazo por la región del carpo, que forma con él la muñeca.

Los dedos: tenemos cuatro dedos en la mano que poseen la misma constitución, parten de la muñeca y poseen tres falangetas que van en el mismo sentido, formando una bóveda natural que sustentan el 2° y el 5°. Por ser el 5° más corto, la bóveda se inclinará hacia él, y el 2° formará pinza con el pulgar. Este último, que se articula desde la muñeca, no debe romper el equilibrio, indispensable para compensar las diferentes alturas y niveles del teclado. Ramón Col (1987) dice que el peso debe estar dirigido desde la cúpula de la mano hacia la punta del dedo; además, dirigiendo el peso de forma natural sin tensión mediante una articulación relajada, el sonido surge redondo y con más calidad. Mecí (1994) dice que pulsar significa atacar y descargar graduando la descarga al mismo tiempo, ya articular equivale a caminar o relacionar.

Es importante saber (según Calais-Lamotte, 1991) que los límites de los movimientos de la mano son ligamentosos, ya que por los dedos no pasan más que tendones, los de los músculos poliarticulares que provienen del antebrazo y en ocasiones del brazo; así, la amplitud de los movimientos de los dedos está ligada a las posiciones de todas sus articulaciones.

4.2.2-La técnica de la mecánica pura:

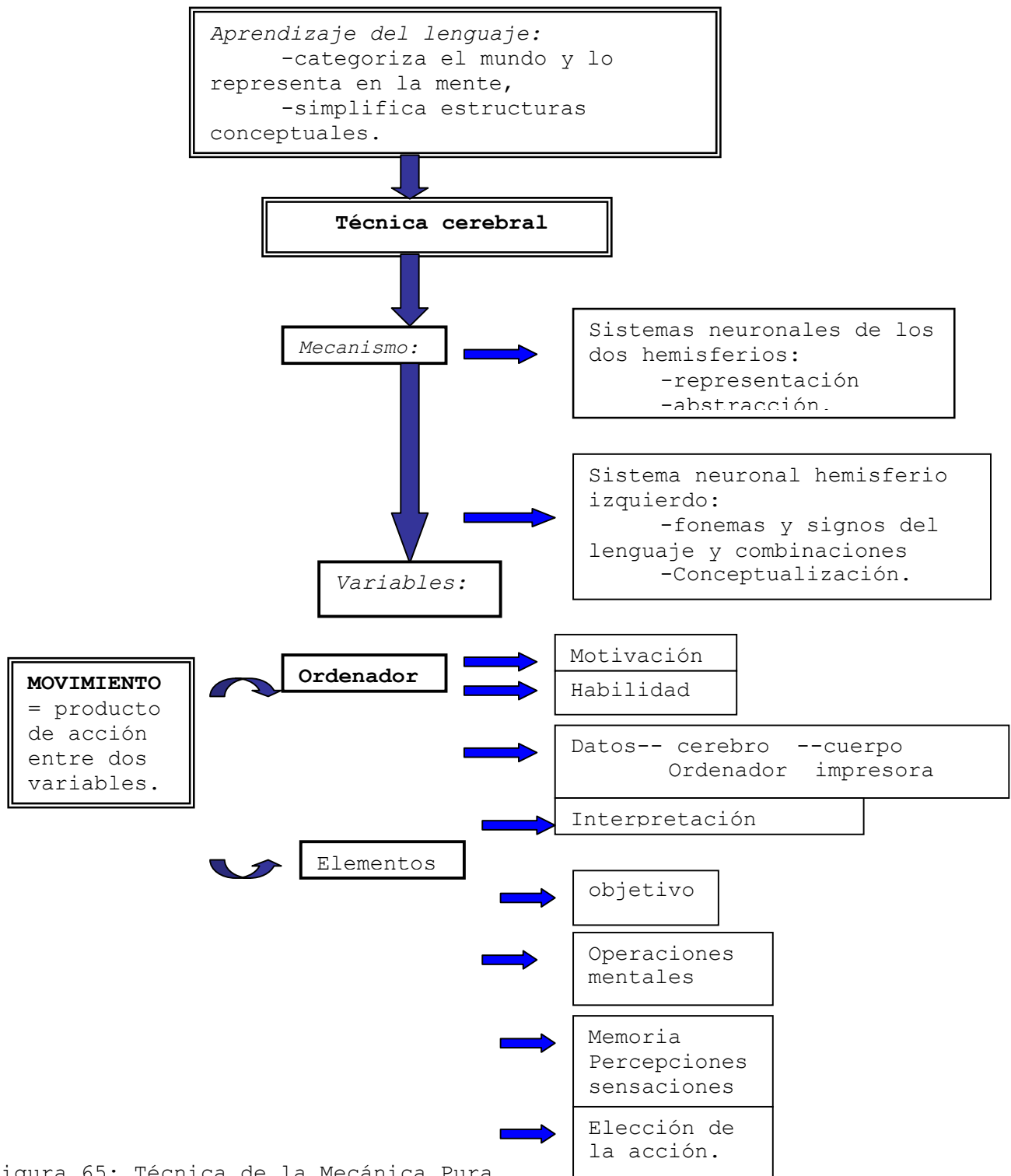


Figura 65: Técnica de la Mecánica Pura.

a)-El cerebro: El cerebro dirige los músculos que se encuentran en el punto cero esperando un mandato; por eso, un instante de silencio es necesario entre dos gestos para que el cerebro pueda prevenir lo

que debe hacer el músculo y proyectarlo; así, el músculo mandado por el cerebro, acciona y, en ese momento, el cerebro debe aceptar la acción del mismo grabando la sensación.

Así, en el aprendizaje, el cerebro necesita estar relajado, libre de tensión, ya que dicha tensión puede conducirnos a una pérdida de las facultades mentales y de la memoria.

La investigación reciente sobre la Heurística y la solución de problemas ha resaltado el papel de la pericia, de la posesión de conocimientos detallados relativos al problema de que se trata. Sin embargo, la aparición de una idea original o creadora puede, a veces, resultar muy misteriosa incluso para la persona que la tuvo; puede uno haber estado trabajando en un problema, al parecer sin éxito, cuando se nos presenta una solución de súbito, en lo que parece un salto de intuición. Este tipo de experiencias han desempeñado un papel importante en el desarrollo de teorías que, para explicar la capacidad creadora, se centran en formas inconscientes de pensamiento; Mozart (1785) decía: "cuando me siento bien y de buen humor, o cuando después de comer, voy de paseo, sea en coche o caminando, o por la noche, cuando no puedo dormir, los pensamientos se arremolinan en mi mente tan fácilmente como pueda desearse. De dónde vienen y cómo me llegan?. Yo no lo sé, y nada tengo que ver con ello. Los que me place los conservo en la mente y los taranteo; al menos otros me han dicho que así lo hago. En cuanto he elegido mi tema, me llega otra melodía, que se enlaza a la primera, de acuerdo con las necesidades de composición, como un conjunto. La creación de una melodía quedaba hecha antes de que Mozart llegara a tener conciencia de ello.

Wwers, Howell y Cross (1991), mantienen que las teorías de la música son teorías de la estructura musical, entendiendo como estructura el modo en que los eventos u objetos pueden ser descompuestos en subunidades y las relaciones entre las mismas (Sima, 2000).

Por tanto, parece razonable postular la intervención de formas de actividad intelectual inconsciente cuando el proceso de pensamiento salva una laguna, sin al parecer existir ninguna clase de ayuda exterior que le facilite al pensador pasar de un salto sobre el espacio al vacío. Si tal salto comporta cierto n° de pasos, tienen que haber sido efectuados inconscientemente.

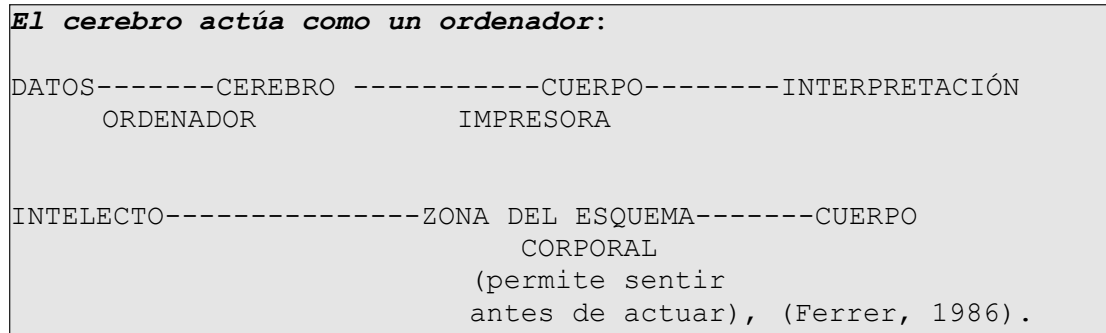
b)-Los procesos cognitivos de la Música como lenguaje:

Cerebro, lenguaje y evolución: Cuando cada vez es más evidente que el hombre actual con todas sus capacidades es el producto de una evolución, se sabe que, de la superación del ego envuelta en una necesidad de comunicación con otros hombres y con otras culturas surgió el lenguaje, y persistió como el medio más eficaz de comunicación. El Lenguaje, al tiempo que categoriza el mundo simplifica las estructuras conceptuales sobre las que está basada una sociedad determinada. El lenguaje verbal y el musical surgen a la par y, aunque apoyados mutuamente, se reconducen por caminos que divergen en el espacio y en el tiempo, creando estructuras conceptuales diferentes pero enmarcadas en las mismas áreas del cerebro humano. Cuando se habla de Lenguaje se piensa en la

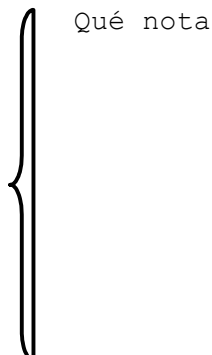
capacidad para emplear signos y combinaciones en frases; así, los conceptos de nuestras mentes se transmiten a otras personas, pero, tanto el lenguaje común como el musical no surgen hasta que el ser humano adquiere la capacidad necesaria para categorizar acciones y representarlas en su mente.

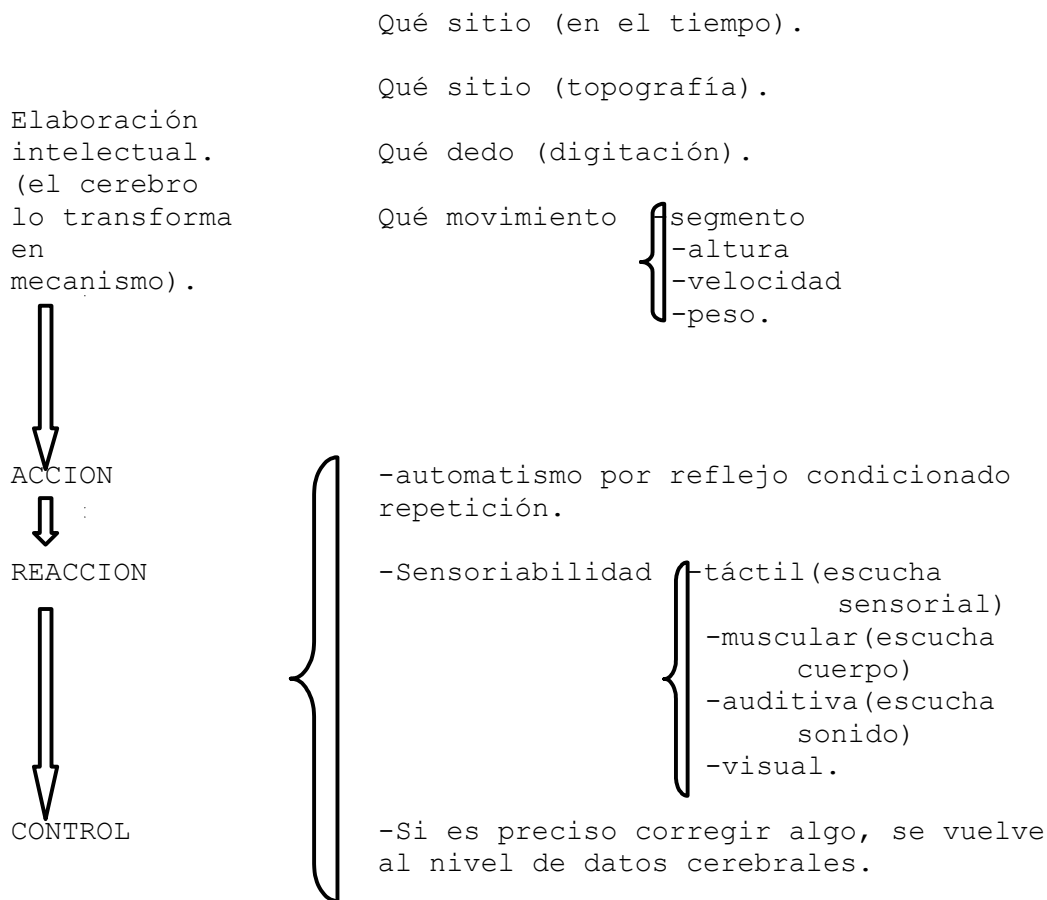
Por tanto, se sabe que el cerebro es la estructura más enrevesada del Universo conocido, capaz de coordinar los dedos de un concertista o crear un paisaje tridimensional a partir de la luz que inicie en la retina bidimensional. La máquina del cerebro está construida y mantenida por genes y experiencias. Pesa un kilo y medio y contiene cien mil millones de neuronas que, a su vez, crean en él una gran complejidad, que Ramón y Cajal (principios del s xx) definía como las misteriosas mariposas del alma cuyo batir de alas quién sabe si esclarecerá algún día el secreto de la vida mental.

Técnica cerebral:



Sistema de categorías para trabajar y observar:





(Ferrer, Curso Internacional de Interpretación Musical. Gerona. 1986).

c)-Cognición y rendimiento motor: según la investigación reciente, existen una serie de relaciones entre la cognición y el rendimiento, donde pueden realizarse distintas actividades de tratamiento de la información que interviene durante la realización de una tarea motriz, y cuya puesta en marcha repercute en el rendimiento; se trata pues de las operaciones mentales desencadenadas para tomar una decisión rápida por ejemplo en la interpretación pianística. Por tanto, sea cual sea la actividad motora realizada, desde el momento en que se evalúa un resultado, hay rendimiento; y una vez que esta evaluación ha sido realizada, ya podemos hablar de un rendimiento objetivo Famose y colaboradores (1999).

El movimiento: en el deporte puede hablarse de movimientos anticipados cuando un jugador espera la respuesta de otro y realiza algún tipo de acción defensiva; sin embargo, en la ejecución pianística es necesario precisar que lo que existen son los *pensamientos anticipatorios* previos a la acción (además seguidos de una reacción en el movimiento), ya que el ejecutante debe estar pensando en el movimiento antes de emitirlo, y además simultáneamente con lo que está ejecutando en el momento, lo cual

lleva a un automatización de la disociación de pensamiento simultánea.

Schmidt (1979) afirma que los movimientos lentos presentan tiempos de ejecución más largos que los de los movimientos rápidos en todas las condiciones de probabilidad, excepto cuando los sujeto están seguros de la velocidad de ejecución que han de producir; en este caso, la rapidez de inicio de la respuesta depende del valor de la velocidad de ejecución que han de producir. Sin embargo, cuando aumenta la probabilidad de tener que producir una respuesta, el tiempo de reacción disminuye, cualquiera que sea la velocidad de ejecución, con lo que se demuestra que es posible preparar la velocidad de ejecución de la respuesta y que esta preparación conlleva una ventaja de tiempo de reacción, más importante cuanto más difícil sea de programar la respuesta. Por otro lado, en las situaciones de espera, la preparación de la velocidad de ejecución del movimiento podría aumentar la velocidad de inicio de la respuesta y mejorar el rendimiento (Famose, 1999).

La motivación y la habilidad: la investigación define el movimiento como un producto de la acción entre dos variables: la motivación del sujeto y su habilidad. La habilidad es la primera variable a tener en cuenta, definida como la capacidad de completar una tarea, dependiendo su nivel de las aptitudes, conocimientos, estrategias, etc..que posee el practicante; siendo completada con la motivación, determinante fundamental del rendimiento. Así, el enfoque cognitivo del rendimiento motor plantea una serie de elementos a tener en cuenta:

1-orientaciones hacia un objetivo de comportamiento motor que lo diferencie de los comportamientos fortuitos, reflejos, etc., lo que implica que el comportamiento sea planificado y por tanto susceptible de cambio;

2-las operaciones mentales que se solicitan son recordar, inferir, clasificar, separar, combinar, analizar, etc...;

3-la materia prima sobre la que actúan estas operaciones son la memoria a corto o largo plazo, las percepciones inmediatas o las sensaciones, las representaciones y otras formas de información sobre las que actúan las operaciones cognitivas; así, el rendimiento motor se conceptualiza como que está bajo el control de procesos cognitivos cuya utilización permite producir el comportamiento deseado;

4-el enfoque cognitivo supone que el hombre sea de una racionalidad limitada, ya que la acción fundamental del individuo es una acción de elección, y la actividad motriz debe concebirse como un proceso de elección entre diferentes alternativas.

d)-*La técnica* es imprescindible para tener una buena preparación, y es producto de un aprendizaje y una transición, presentando una serie de constantes en su formalización:

Valdes Casal (1996) dice que las acciones que conforman la técnica son hábitos o conjuntos de hábitos motores que el sujeto va

asimilando y perfeccionando durante la vida, y la formación del hábito motor posee tres fases:

1-Se parte de una imagen integral de la acción que el pedagogo logra mediante la fragmentación de la demostración de las acciones en partes; así, el alumno intenta copiar la imagen integral, para lo que es muy importante el comportamiento visual.

2-La imagen que el alumno va asimilando es cada vez más clara, completa y detallada, conformando así en su mente un verdadero modelo de acción , que va eliminando los movimientos innecesarios.

3-Estamos en la fase de perfeccionamiento que permite la ejecución de las acciones con flexibilidad atendiendo a la situación, con economía de movimientos e incremento de su precisión, lo que hace que el movimiento se realice ahora de forma automática, permitiendo al intérprete concentrar su atención en los objetivos de la acción.

La acción pianística es producto de una interiorización previa, y cuya rapidez de reacción responde a factores individuales y de preparación (al igual que el deporte). Por eso, las relaciones entre el hábito motor, las percepciones especializadas y las reacciones constituyen los aspectos fundamentales que pueden explicar el desarrollo de la técnica, que aunque tienen una base fisiológica, están en función del manejo pedagógico y psicológico del intérprete, pasando al subconsciente algunas de sus facetas, dado el grado de automatismo desarrollado para lograr la eficacia del movimiento. Así, es importante tener en cuenta que la interiorización de todos esos elementos crea en el sujeto un modelo mental. Así, presentamos un modelo simplificado del tratamiento de la información



TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN:

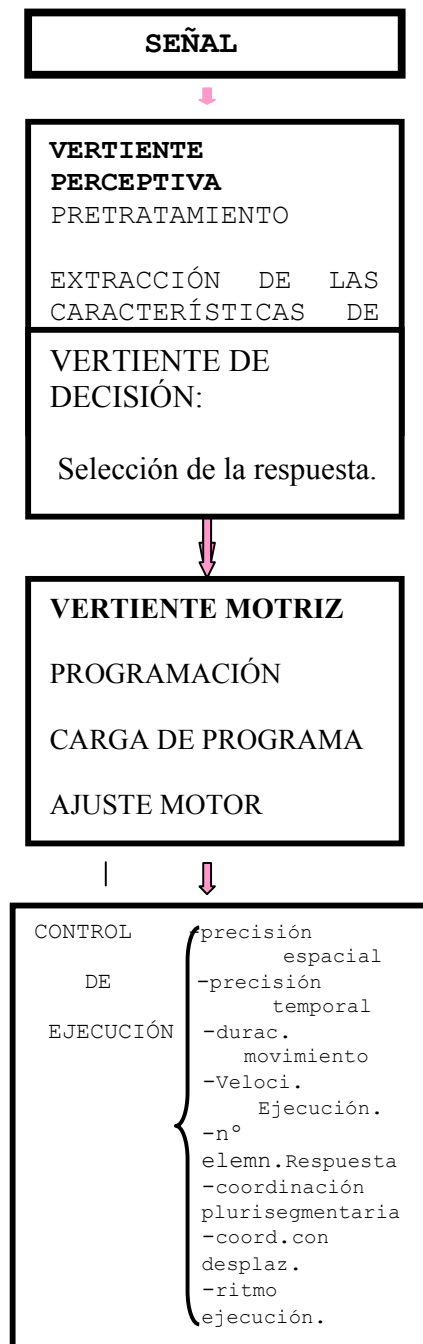


Figura 66: Modelo simplificado del tratamiento motor.

En cuanto a la manipulación de la dificultad, es posible realizarla centrandose a los alumnos en la ejecución del ritmo, velocidad, duración, coordinaciones, etc...

e)-Desarrollo intelectual, emocional y aprendizaje pianístico musical.

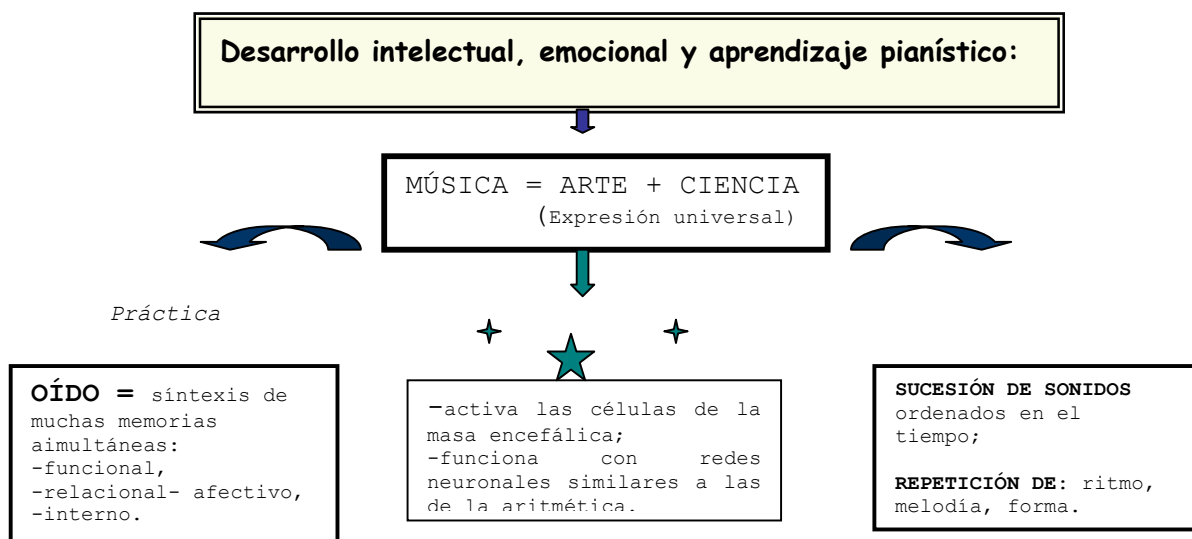


Figura 67: Desarrollo intelectual, emocional y aprendizaje pianístico.

El profesor Fernando palacios (2000), dice que no debemos olvidar que la Música, arte y ciencia a la vez, es un tipo de expresión universal que nos habla íntimamente a cada uno de nosotros y que su campo de expresión no conoce límite alguno; puede expresar tragedia-serenidad, alegría-tristeza, etc...,y esta expresión emotiva es transmitida por medio de símbolos que liberan la función auditiva, tanto emocional como afectiva e intelectualmente. Así, escuchar música desarrolla la sensibilidad, la creatividad, la disposición, el análisis, y nos prepara para una mejor comprensión de conceptos ajenos a su contexto; nos permite adentrarnos en el conocimiento de nosotros mismos y de los demás, en la comunicación con nuestros semejantes, en la apreciación del mundo y de sus manifestaciones; y todo ello reunido convierte a la música en un artículo de primera necesidad porque su papel educativo rebasa los planteamientos estrictamente musicales para entrar de lleno en los de las relaciones humanas; afortunadamente, la ciencia parece cada vez más convencida del enorme valor de la Música y todas sus manifestaciones para el desarrollo intelectual y emocional de las personas. Cuando cantamos o tocamos un instrumento, nuestra red de neuronas se amplía con una serie de conexiones únicas, distintas a todas las demás, que podrían definirse como las huellas dactilares de nuestra actividad musical. Pestche (2000), tras complicadas mediciones experimentales, ha visto que aquellos que practican cualquier tipo de música presentan en sus hemisferios cerebrales un entretrejimiento mayor de lo habitual, ya que, tanto la composición como la lectura producen una activación de las células nerviosas localizadas en la parte frontal de la masa encefálica. La Música es un ejercicio de aritmética secreta que proyectan redes neuronales

similares; el ritmo es, ante todo, vibración susceptible de medida, cualificable en cifras; de este modo, un aprendizaje musical durante los cuatro primeros cursos escolares conlleva un cierto aumento de la inteligencia. Por tanto, la infancia es un periodo crucial para configurar las tendencias emocionales que definirán al sujeto durante el resto de su vida, grabándose en el entramado sináptico básico de la arquitectura emocional; pero las emociones del niño alcanzan su plena madurez tras un proceso que va marcando el reloj biológico y que culmina en la adolescencia temprana, por eso, las lecciones emocionales deben adaptarse a su grado de desarrollo (Goleman, 1997).

Así, es muy importante para un pianista desarrollar los reflejos y la memoria muscular con el fin de conseguir una buena mecánica; y, todo esto responde a un entrenamiento. En ocasiones los reflejos necesarios no están creados de una forma natural por el organismo y es preciso realizar un trabajo espaciado en el tiempo pero rápido en cada movimiento para que estas destrezas se registren en el cerebro y se adquieran como movimientos naturales. Se sabe que, desde la zona memorística de control pueden partir las órdenes y los impulsos hacia los complejos neurológicos y psíquicos interiores para edificar el universo de la imaginación creativa, de la idea y del pensamiento, la imagen estética de la que habla Neuhaus en su libro "EL Piano" (1985), *es fundamental para poder crear. Uno expresa lo que antes ha creado en su mente, y esa imagen da forma al movimiento.* Como síntesis de la mecánica, cito una poesía de Alberti que describe lo que se puede llamar movimiento emocional:

Al movimiento

*Ati, donaire alado, forma en vuelo,
Kaucho volumen que la luz reanima
Y en el móvil espacio determina
La paralela sombra de su anhelo.*

*Ati, persecución, múltiplo en celo,
Círculo en fuga, alfabeto y jabalina;
Rebelión de lo estético y divina
Dinámica arcángelica del cielo.*

*Ati, soplo contrario a lo imposible,
Perpetua agilidad, tallo flexible,
Sangre en tensión, feliz musculatura.*

*La vida de la vida es promoverte.
Tu victoria, la muerte de la muerte.
Ati, libertador de la pintura.*

(Alberti, 1989)

4.2.3-La técnica de la sonoridad:

OÍDO:

- interno
- externo
- absoluto
- relacional- afectivo.

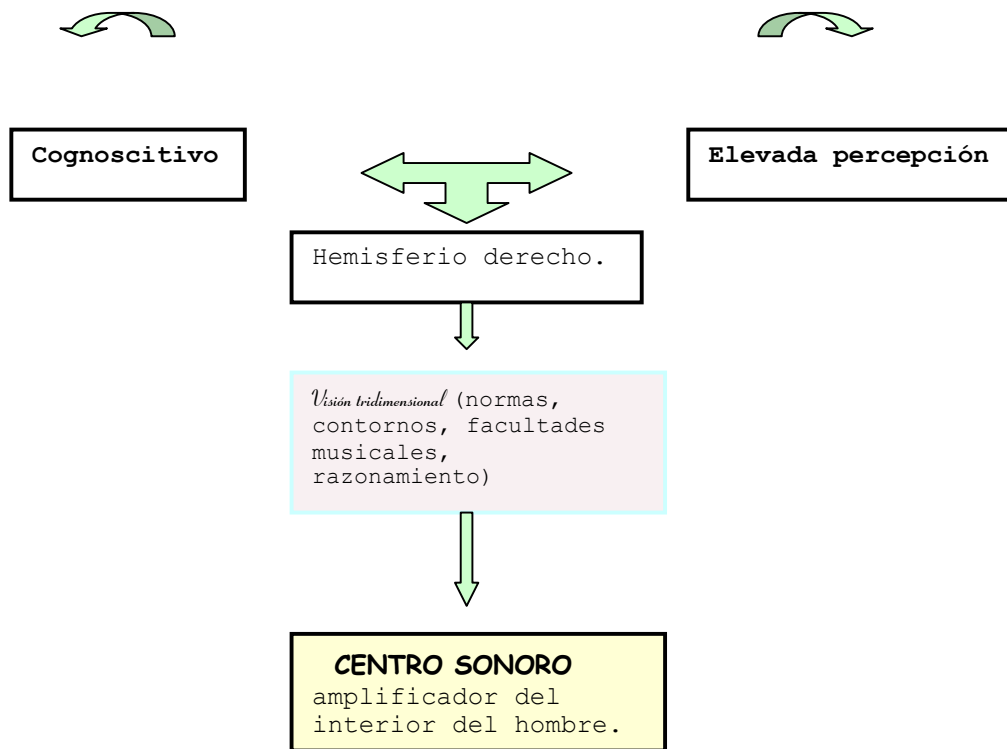


Figura 68: Técnica de la sonoridad.

Generalidades: Neuhaus (1985), define la Música como el Arte del sonido. Lo cierto es que la Música expresa, de un modo inmaterial, lo que la Literatura expresa en palabras o lo que la Pintura expresa a través de imágenes o símbolos, alcanzando las cotas más elevadas de la sensibilidad humana. El sonido transmite todo tipo de emociones y belleza, lo que le convierte en el elemento imprescindible de este Arte, ya que traduce el verdadero sentir del intérprete; por tanto, la búsqueda del sonido propio, que surge del interior del Ser, debería ser una de las metas de todo pianista, porque la belleza del sonido no es una entidad sensual estética, sino una noción dialéctica; así, *el mejor sonido es el más bello, es el que mejor expresa la obra ejecutada...Es la materia misma de la Música, nuestro deber es perfeccionarlo y ennoblecerlo* (Neuhaus, 1985). Por tanto, para hacer hablar a la Música a través del piano, es necesario humanizarlo con medios técnicos y sonoros que el intérprete debe buscar y aplicar, lo cual supone dar vida al espíritu, para lo que se requiere un gran esfuerzo físico y mental, con la correspondiente descarga de energía. Y, además, deben encontrarse todos los puntos intermedios existentes entre el exceso y el defecto de sonido, sin olvidar que el sonido está envuelto en el silencio, y esa capacidad de oír ha de tomar cuerpo y desarrollarse sobre ese fondo, porque todo fin implica un extremo, un opuesto, y existe en relación al otro extremo; al respecto

comenta Schaefer (1965) que *no hay nada más elocuente, anonadante y estremecedor que el silencio*. Conducir el sonido es dejarlo que viva plenamente, dependiendo su equilibrio de la correcta postura del cuerpo y de la respiración; ya que vivimos en una sonosfera, un mundo sonoro que nos envuelve, rodea y acompaña, que, a su vez, se capta a través de los sentidos, que se encuentran interconectados entre sí; por eso, la apertura y distensión de uno de ellos, implica incidencias y modificaciones en los demás; sin embargo, la diferencia está en las distintas formas de modificar las vibraciones y enviarlas al cerebro. El caudal energético contenido en una obra musical actúa como un acorde dinámico producto del ser humano que lo elaboró, en consonancia con sus propios valores; y la particularidad de un artista en la producción de sonido emana de su personalidad, su constitución física, emotiva, su concepción mental del problema artístico, así como de la sensibilidad de su oído. Por tanto, la música y el movimiento surgen como expresión orgánica del ser humano, enraizados entre sí, porque el sonido es un movimiento en forma de energía. Así, los matices piano, exigen mayor energía que los fuertes porque para los primeros, la energía se mantiene activa en reserva y hay que utilizarla en el momento preciso; por el contrario, en los fuertes, la energía se libera en el acto del ataque; y, *para conseguir todos estos efectos, es necesaria una unidad de cuerpo y espíritu, ejercitando una correcta respiración diafragmática acorde con el fraseo, sin tensiones* (Hoppenot, 1957).

Por tanto, la frase será convincente si aparece como un grande y único sonido que cambia de altura en una misma captación fluida que no se ve perturbada, dependiendo su calidad de la justa posición de sonidos de fuerza y duración diferentes. Así, el trabajo del intérprete consistirá en descifrar la Música y sus elementos, y aquel que encuentre un cuadro sonoro amplio, variado y tenido, podrá conducir, a través de sus matices, todas las posibles emociones del alma dentro de una fuerza creadora de originalidad, lo esto significa la reconciliación del ser humano consigo mismo.

El oído: Para que un intérprete consiga una amplia y variada gama sonora, es preciso que ponga en funcionamiento el oído. Dado que el campo de la percepción auditiva es muy amplio. La impresión sonora la produce una fuente externa que da lugar a una sensación auditiva que, a su vez, el cerebro interpreta reorganizando las formas sensoriales y transformándolas en percepciones. Se puede hablar de *oído funcional (o externo)* que, en su estado normal, nos permite percibir los diferentes sonidos del entorno, y el *oído relacional afectivo* referido a las diferentes modificaciones efectuadas en nuestro organismo después de la recepción del fenómeno acústico.

El oído externo controla la duración, calidad e intensidad de sonido. Técnicamente, la educación de oído se basa en dos pilares fundamentales:

- La calidad sonora.
- La duración sonora.

En el primer trabajo debe compararse el sonido conseguido con el que se quiere conseguir, para lo cual se desarrollará un autocontrol sistemático; así, después se prestará atención a los sonidos ejecutados para obtener la duración exacta. Por otra parte, la ejecución correcta de las notas ayuda al oído a educarse en el ritmo.

El oído interno escucha el sonido que va a venir antes de que se produzca y hasta su extinción, con el fin de no interrumpir su trayectoria. Es el productor del discurso musical y el externo ejerce la función de control, consiguiendo así que la precisión en el toque sea la síntesis de muchas memorias que actúan y se ejercen simultáneamente. Para ello, hay que oír lo que va a venir antes de que se produzca el acto sonoro; y esto se consigue haciendo el esfuerzo de dissociar la mente (oigo al tiempo lo que toco y lo que voy a tocar después), utilizar la imaginación sonora, sensitiva y visual al tiempo. Este proceso que resulta tan complicado al principio, llega a automatizarse.

El oído absoluto: condiciona el ejercicio de las actividades propias de un músico, y no lo poseen todos los músicos. La definición más extendida es la que sostiene que se trata de la capacidad de identificar y/ o producir un tono musical determinado sin el uso de una referencia de altura tonal externa (Lavitin 1996, Ogawa Miyazaki 1994, Rakowski, Morawska-Býngeler 1987). Por tanto, la posesión de este tipo de oído facilita ciertas tareas musicales (Hargreaves1998, Nering 1991); hay que reconocer que se produce en ciertos sectores de la población musical, generando ciertos modos de procesamiento de la información musical, y que su desarrollo afecta a las manifestaciones de apreciación, interpretación o composición de la persona. Así, el conocimiento y análisis de las distintas variables cualitativas del oído absoluto ayuda a organizar la labor docente con un mayor conocimiento de las características perceptivas individuales de cada alumno, necesitando estas personas en su educación musical un específico desarrollo del oído relativo, debido a que existe en ellas una pereza auditiva producida por la percepción de la melodía en sus sonidos componentes, y no en sus relaciones tonales (Laucirica 2000).

Ventajas del OA:

- afinación sin referencia, 28,9%;
- precisión en la afinación, 22,7%;
- transcripción fácil y rápida, 11,4%;
- facilidad para improvisar, 11,4%;
- eficiencia como músico, 10,6%;
- reconocimiento de las notas, 9,5%;
- lectura a vista, 9%;
- identificación de la tonalidad-estructura armónica, 7,2%;
- composición, 5,7%;
- impresionar a los amigos, 5,3%;
- memorización, 4,2%;
- aprendizaje musical rápido, 2,8%;

- audición interior, 1,6%;
- aumento de la credibilidad, 0,9%;
- otros, 0,2%.

Desventajas del OA:

- molestias por la desafinación, 38,3%;
- problemas con la transposición, 11,4%;
- problemas con el diapasón antiguo, 8,1%;
- OA siempre presente, 6,1%;
- se espera más del sujeto, 4,3%;
- problemas con el oído relativo, 3,4%;
- escuchar cada nota en lugar del conjunto, 1,6%;
- entorpece la creatividad, 1,2%;
- OA se deteriora, 0,1%;
- otros, 0,1%.

(Moreno, Descombes, 2000).

Así, la capacidad de apertura auditiva del músico se encuentra relacionada con su capacidad de identidad y producción sonora, de tal modo que aquel posee notables facultades cognoscitivas además de un elevado índice de percepción de datos que supera la conciencia verbal y analítica localizada en el hemisferio izquierdo del cerebro; y dejando que el hemisferio derecho se relacione con la visión tridimensional, que supone el reconocimiento de formas y contornos, facultades musicales y razonamiento. Por eso, la clave de la creación consiste en establecer un centro hacia el que deben converger los sonidos que se ejecuten, considerando el sonido como un instrumento reflejo de lo que pasa en el interior del hombre, que actúa como prolongación del cuerpo, amplificándole y convirtiendo en energía sonora sus movimientos.

Dado que la ordenación adecuada de la calidad del sonido va formando las ideas musicales, podemos compararle con el pincel que va creando formas en un lienzo hasta elaborar la Obra de Arte. Al respecto, Alberti tiene un poema muy descriptivo que sirve como resumen:

Al pincel
A ti, vara de Música rectora,
Concertante del mar que te abre el lino,
Silencioso, empapado, peregrino
De la noche, el crepúsculo y la aurora.

A ti, caricia que el color colora,
Fino estilete en el operar fino,
Escoba barridera del camino
Que te ensancha, te oprime y aminora.

A ti, espiga en invierno y en verano,
Cabeceante al soplo de la mano,
Brasa de sombra o yerba quemadura.

La obstinación en ti se resplandece.
Tu vida es tallo que sin tierra crece.
A ti, esbelto albañil de la pintura.

(Alberti, 1989).

4.2.4-La técnica de la interpretación:

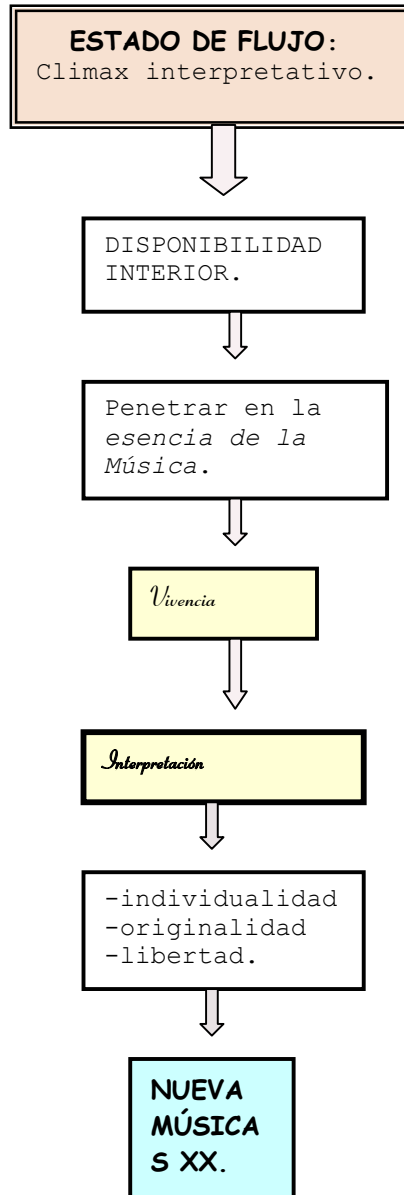


Figura 69: La técnica de la interpretación

Hoppenott, en 1957, hizo una descripción muy acertada de las cualidades que debe reunir el verdadero artista: *El artista debe reunir el equilibrio corporal de un bailarín; la metodología y el tesón del artesano; la precisión del gesto del pintor; el rigor del arquitecto; la memoria y el saber estar del actor; y la visión interior del poeta.*

Más tarde, Steiner (1981) habla de la búsqueda de la experiencia consciente de la realidad en la vida del alma por parte del hombre; así, la estética se construye sobre el modelo de las ciencias naturales, y el investigador espiritual y el artista se mueven en la realidad suprasensible.

La última fase de interpretación de una obra pianística se realiza a través del estado de flujo, o estado de olvido de uno mismo, el opuesto de la reflexión y la preocupación, en el que la persona, en lugar de perderse en el desasosiego, se encuentra tan absorta en la tarea que está realizando que desaparece toda consciencia de sí mismo y abandona hasta las más pequeñas preocupaciones de la vida cotidiana; en esta fase se posee un control extraordinario sobre lo que se está haciendo, y sus respuestas se ajustan a las exigencias cambiantes de la tarea. Para entrar en el estado de flujo es preciso concentración, posterior liberación de la tensión emocional con el fin de afrontar la tarea sin esfuerzo, porque la destreza práctica que permite a la gente entrar en el estado de flujo tiene lugar después de dominar los movimientos básicos de una determinada actividad física o mental, y, a medida que aumenta la destreza aumenta la necesidad de entrar en el estado de flujo donde la obra creativa exige una entrega sin condiciones. Consiguiendo este mecanismo, el individuo se ve predispuesto a captar su propio interior y el exterior que le rodea, porque el hecho de escucharnos a nosotros mismos en un movimiento relajado, supone la liberación de todo un potencial de energía, y la expresión artística surge como una fuerza dirigida desde el interior hacia el exterior: *concentrarse es volver al centro del cuerpo y establecer allí el lugar del Ser, en un juego de fuerzas divergentes y contradictorias.*

Por tanto, una Obra de Arte no debe ser un pretexto para que el artista expulse sus sentimientos, ni un alarde personal, sino que el intérprete tiene el deber de transmitir el pensamiento del compositor cuya obra interpreta, convirtiendo a los dedos, manos y brazos en elementos de acción creativa, sin intentar separar el aspecto técnico del espiritual, porque la música no puede describirse con precisión, su dominio es el despertar de las sensaciones, permitiendo a cada uno que viva su sueño, bajo la influencia de la excitación momentánea. Al respecto, los fisiólogos han demostrado que la calidad de las reacciones físicas causadas por la audición de ciertos ritmos y melodías son paralelas a las producidas por el dolor y el goce; por eso, mantienen que la música obra físicamente sobre el organismo; ahora bien, no hay sentimientos extrahumanos, y el poder ideal de la música, aún en las obras más elevadas y depuradas en el fondo o en la forma, es resucitar en ellas las emociones humanas, magnificadas por las galas del sentimiento artístico, ya que la lengua musical, a medida que se hace más elevada, se vuelve más hermética, pero conserva para los iniciados toda su calidad emotiva; sin embargo, sólo a través de un mecanismo intelectual extremadamente sutil, el intérprete puede hacer diáfano el sentido de una composición a través de la simbología de los sonidos. Por otro lado, el lenguaje musical es un lenguaje organizado que nos conduce a una gran variedad de formas

que permiten la expresión del alma; los silencios pueden ser el suplemento de una emoción, a veces más expresivas que las notas; los matices son el baremo de la evolución de un sentimiento o pensamiento; la pulsación y la respiración son el corazón y los pulmones que hacen posible que la música viva; el ritmo es el corazón de la música, etc...Todo esto convierte a la interpretación en un problema de fondo en el que interesa la formación total del individuo, así como su nivel afectivo, intelectual, cultural, su imaginación creadora, etc...De este modo, la interpretación, para alcanzar su climax debe movilizar todos los recursos de la sonoridad, la precisión expresiva, la rítmica y el gesto, y para ello, la mejor cualidad que debe tener un intérprete es la disponibilidad interior, que permita penetrar a cada momento en la esencia de la música, comprobar sus contornos y sus formas, y adherirse a esa evidencia mediante la expresión y el gesto, porque se trata de hacer vivir una obra, y todos esos recursos dramáticos no pueden revelarse más que en el caso en que el intérprete asimile emocional y psíquicamente lo que toca; así, interpretar es recrear en sí la obra que se toca; por eso, es imprescindible el conocimiento interior, ya que la Música debe vivir en la persona y reflejarla hacia el exterior; de este modo, las clases de instrumento deben ser de amor al arte, y el intérprete debe ser un creador capaz desde su interior de procesar la creación de la interpretación, pero esto no quiere decir que deba cambiar la Obra de Arte; sin embargo, para poder transmitirla en su totalidad ha de reposarla en su interior, porque la función creativa-interpretativa-valorativa es una función permanente en todo el circuito emisor-intérprete-creador. Según la investigación, se trata de desarrollar la capacidad de iniciativa, la aptitud para seleccionar y optar fundamentada y personalmente.

.....y el único medio de perfeccionar la técnica instrumental es someterla estrictamente a la preocupación de la interpretación poética..La corrección exterior, la perfección mecánica no son nada si no sirven para traducir mejor el principio generador de la obra de arte..De esta comprensión cada vez más íntima del misterio del arte, nacerá tal vez, en algún momento sagrado de sus estudios, ese estremecimiento exterior que hace presentir la proximidad de la verdad artística. Ese día la técnica habrá progresado más eficazmente que al precio de meses de escalas sin objeto y de ejercicios de virtuosismo estéril. Los dedos traducirán los pensamientos. Se será intérprete y no ejecutante (Cortot-Tieffrry, 1934).

Elementos de la interpretación:

1-La composición y la estructura: en esta primera fase en la que se analiza la gran organización de la obra, debe tenerse en cuenta las características de la misma en cuanto a la división del espacio-tiempo, notación, (línea, punto plano en pintura), registro

principales utilizados y ubicación, sonidos a determinar, timbres y ritmos, posibles efectos y elementos plásticos.

2-El tempo: En principio representaba estados de ánimo; Javier Jurado (2000) dice que la apreciación estética de la música es completamente temporal, ya que se sucede a lo largo del tiempo; por eso, resulta imposible la valoración completa en un momento dado, tal como se hace en las artes plásticas. En su agogia, la sucesión acelerada o retardada de las notas debe mantenerse en constante progresión, con el fin de mantener el equilibrio del fraseo, pero la detención agógica es un recurso de interés del que no debe abusarse. Así, el tempo de la música coincide con el cronológico en el caso de la negra igual a 60. De todos modos, la sucesión en el tiempo también acontece en el campo de la palabra y en estructuras tridimensionales, desde la escultura hasta la holografía, debido a la necesidad de visualizar todos o parte de los ángulos posibles a la hora de adquirir una imagen global de la obra que permita su comprensión, lo que requiere que transcurra un tiempo durante el que se produce el movimiento del observador o de la obra. Sin embargo, hay que reconocer que la dependencia de una concepción de tipo temporal es mucho más destacada en el caso de las artes percibidas por el sentido del oído que por el de la vista, ya que una secuencia instantánea de estas posee significado concreto y está exento de valor en el de aquellas. Así, en un cuadro se plasma el instante, lo que en el terreno musical hubiera sido imposible, y esa pasión por el arte musical ha sido ampliamente desarrollada en contraposición con otros componentes artísticos. En música, la interpretación tal como la concibe el autor es irrecuperable, y aunque podamos recrearla con la partitura musical no existe una obra artística y real con ese nombre; por lo que se recurre a la escucha de diversas interpretaciones cuyo resultado depende de múltiples factores.

Por otro lado, el fluir de la música en el tiempo provoca en el oyente una situación parcial doble: en primer lugar debido a su propio gusto, ya que si la obra ha sido de su agrado le parecerá más corta que si le ha desagradado, y la percepción sobre el transcurso del tiempo será subjetiva; y en segundo lugar porque la escucha colocará al oyente en un plano trascendental de comunión con el compositor, los demás y consigo mismo, además de posibles implicaciones más o menos místicas. Pero, partiendo de la teoría de la relatividad de Einstein, la música no es sólo una ordenación temporal; durante la interpretación de la obra, el tiempo marcado prima sobre el tiempo real, de modo que el oyente se abstrae de la consideración temporal absoluta para entrar en un tiempo relativo; además, otra consecuencia del relativismo es la nueva estructuración de las formas musicales principales, por eso, las reexposiciones y los desarrollos son reducidos, ya que no tiene sentido repetir un motivo que ya ha sonado.

3-La rítmica: Neuhaus (1985) dijo que la música es un proceso sonoro que se desarrolla en el tiempo; por tanto, el sonido y el tiempo forman dos elementos de base que determinan todo aprendizaje de la misma y definen el resto; así, se considera ritmo sano cuando se han

mantenido constantemente la suma de las variaciones rítmicas y vigilado su media aritmética que deberá de ser constante. Considerando por tanto el ritmo como la expresión esencial de la propia energía y partiendo de que el universo es una multiplicidad vibracional que posee en su conjunto una armonía sistemática; así, dentro de todo movimiento rítmico incesante se percibe un patrón u orden universal, representando nuestra respiración la manifestación microcómica de ese inmenso ritmo universal; pero, dentro de cada uno de nosotros los diferentes ritmos son regulares y característicos, variando según las diferentes situaciones del día; así, puede decirse que el hombre posee muchos subritmos diferentes y finos contrapuntos simultáneos; sin embargo, los estados de control consciente se expresan en un ritmo regular, ya sea actividad intelectual, evocación afectiva o relajación mental, y una persona con auténtico equilibrio rítmico también tiene bien equilibrado su cuerpo, con el peso distribuido por igual entre ambos pies y con sensación de asentamiento firme a la tierra. Y puesto que ritmo significa movido ordenadamente, el ritmo ordena en el transcurso del tiempo las notas que se suceden, poniéndolas en relación con la unidad.

Otro problema es el de la polirritmia, para cuyo dominio se requiere su comprensión matemática.

Por otro lado, la acentuación permite reconocer el compás en cada caso, y hay que conocer las partes acentuadas de cada compás para saber diferenciarlo del ritmo.

A la hora de interpretar, Hoppenot (1957) distingue el ritmo interior que está basado en el batir y en el espacio imaginado entre dos impulsos.

4-El compás: está formado por la reunión de igual nº de unidades de tiempo, y para ejecutarlo en su justa medida debe ser comprendido aritméticamente. Así, si se descompone en cada una de sus partes, se advertirá que cada una de ellas tiene sus propios acentos.

5-La anacrusa: se deben acentuar de acuerdo con el acento métrico; así. El compás final del trozo iniciado con anacrusa es fragmentario y completa a la misma para formar el compás completo.

6- La síncopa: aquí el acento métrico no se hace notar, pero solo se percibe como tal cuando se conserva la sensación de dicho acento; incluso a veces es anulado por el acento rítmico. Pero el mantenimiento de la igualdad de las unidades de tiempo no es tan fácil, para lo cual es preciso poseer ese sentido rítmico natural que se desarrolla con el estudio.

7-El calderón: en este recurso, el interprete debe buscar un equilibrio entre el pasaje que le ha precedido y el que le sigue, tratando de buscar el reposo dentro del transcurso de la obra, con sensación de continuidad, o de final si es que termina.

8-Cadencias: La pequeña cadencia posee un movimiento libre que debe guardar relación con el movimiento general de la obra; y la gran

cadencia debe verse como la parte del todo que va indicando un gran reposo. Por tanto, el equilibrio debe demostrarse en el movimiento de una obra a través del tratamiento correcto y coherente de los periodos de reposo y movimiento.

9-Melodía, armonía fraseo: deberá determinarse el tema o motivo, el lirismo o dramatismo del mismo, la distribución del espacio y tiempo, el color y forma que lo determinan, la flexibilidad del ritmo y la melodía; los planos sonoros utilizados, las posibles modulaciones, la resonancia y ambiente sonoro, la disposición vertical u horizontal. Es también importante desentrañar el color, la luz que trasciende, la sensibilidad, la instrumentación del color, el peso del mismo, la identificación de ciclos físicos, sensaciones, etc...Col (curso 1987), dice que la transmisión de peso es importante en el *legato*, ya que mientras un dedo se libera de la presión el otro la ejerce en un momento posterior; además, hay que considerar que si se tocan igual todas las notas no se da el *legato* porque se individualiza el punto de percusión. Por tanto, los elementos del *legato* son la transmisión de peso y la evolución del fraseo. A esto hay que añadir los aspectos que cambian la capacidad sonora: la aceleración del martillo desde el punto de reposo, la velocidad de percusión de la cuerda y la aceleración de la cuerda; así, cuanto más cercanos estén los armónicos de la nota principal, más redondo será el sonido. Un ataque controlado disminuye la tensión de la cuerda y vibra menos. Si el amortiguamiento natural de la mano se hace rápido se convierte en un impulso y la resonancia disminuye, produciendo un sonido más duro; por tanto, dirigiendo el peso desde la palma de la mano hasta la punta de los dedos sin tensión del dedo, se aproximan los armónicos a la nota principal.

10- La dinámica: Col (curso 1987) dice que los fundamentos de la técnica son: la función dinámica, la modificación de la calidad sonora y la combinación de los dos elementos. Por tanto, en este recurso siempre hay que pensar que los conceptos *F P* son relativos, y están condicionados a la capacidad sonora del instrumento, el carácter del pasaje, y a la habilidad y fuerza del ejecutante; siempre el buen gusto ayuda a encontrar la intensidad adecuada. El dominio de la dinámica es muy difícil y requiere mucha constancia, precisión y atención; así, la interpretación depende también del acertado tipo de toque que emplee cada intérprete, tratando de encontrar el que le permita expresar, del modo más preciso, la idea musical.

11-El silencio constituye un elemento expresivo a veces más importante que el sonido, al cual complementa; y su valor, aparte de ser matemático puede estar definido por la contemplación, suspensión o movimiento, respiración o descarga de tensión. Al respecto, Alberti escribió un significativo poema:

El silencio
Andar Navegar Volar
¿existen los silencios?

*Pero por ti se calla el mar
Por ti la tierra
El cielo los espacios*

Silencio los silencios

*Reducir a silencio lo que grita
Fijar lo que se mueve
Lo que perturba el aire*

*Volar Navegar Andar
Todo está mudo al fin
Y al fin la imagen del silencio es tuya.*

(Alberti, 1989)

12-La imagen estética: es la imagen de la Música misma, la materia sonora viviente interiorizada, los discursos musicales con sus leyes y sus componentes significativos dentro de la forma definida y del contenido poético emocional; así, se identifica con la poesía, el color, la filosofía, los sentidos, aspectos cognitivos, paisaje interior, todo para conseguir la expresión del espíritu.

5-LA EVALUACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS: LA EVALUACIÓN CREATIVA.

El final de siglo ha supuesto una transformación interior de la enseñanza en general que se traduce fundamentalmente en la sustitución de la información por la formación integral de la persona, proyecto en el que trabajan infinidad de pedagogos con el fin de mejorar la humanidad; y para ello, se hace imprescindible evaluar ciertos aspectos de la persona por separado, así como cambiar la estructura de la misma en los Planes y Proyectos del Centro educativo.

5.1-Concepto de evaluación:

Varios investigadores presentan aspectos distintos de la evaluación, desde el más escolástico al más avanzado, pero nos interesan conceptos amplios y abiertos, como los siguientes, que fundamentan la valoración de nuestra innovación educativa y nuestro proceso de investigación-acción:

-Madaus y Kellagham (1992) plantean varios tipos de evaluación cualitativa; pero nosotros nos apoyamos en *la artística*, que supone una presentación narrativa de los descubrimientos del evaluador; para Eisner (1983), son fundamentales la intuición y la interpretación de lo subjetivo basado en la experiencia y en la observación, porque afinar la percepción es algo necesario para ser evaluador y poder captar las cualidades y las relaciones que existen entre el profesor y los estudiantes, y el tipo de estrategias que emplea el profesor para estimular el interés, premiar, explicar y dirigir la clase.

-De Saturnino de la Torre (2001) escogemos la *Evaluación de mejora*, manteniendo que todo modelo formativo innovador se culmina

con la evaluación, que es un proceso de información, interpretación y valoración para la toma de decisiones y la mejora. Pero valorar los cambios significa averiguar lo que sucede a lo largo del proceso, analizar las interacciones que se producen, las situaciones relevantes, los fallos y errores, las deficiencias y consecuencias. Por tanto, la evaluación de Saturnino es *formadora (utiliza la lógica del que aprende), procesual (tiene en cuenta los cambios intermedios y situaciones imprevistas), comprensiva (considera elementos personales, formales, organizativos y curriculares), continua y polivalente (atención a la diversidad)*.

Blázquez Entonado (2002) nos abre el camino de la *evaluación cualitativa* que se basa en la interpretación y comprensión de lo que ocurre en sus contextos naturales; se centra en los procesos más que en los productos y emplea múltiples técnicas de recogida de información como la observación, encuestas, técnicas de intercambio oral, entre otras. En definitiva no nos conformamos con examinar, sino que iniciamos una investigación para que la acción de la enseñanza revierta en la confección de un informe razonado.

Considerando todo lo anterior como contenido a evaluar, no es fácil establecer un modelo de evaluación en una disciplina en la que no existe tradición al respecto; por eso, leyendo a Stafflebean y Shinkfield (1989) hemos adaptado su modelo de *evaluación iluminativa* a la enseñanza musical. Debido a que la Música tiene una gran parte de elementos que no pueden medirse con escalas rígidas, nos decantamos por *la descripción y la interpretación* como base para una evaluación completa y compleja en la que se incluyen varios factores subjetivos. Así, como estos autores definen, nuestras metas son el estudio del programa innovador y su influencia en la experiencia individual (nuestro método y el resultado que ejerce sobre el alumno en cuanto a desarrollo de capacidades diversas) y colectiva (la necesidad de plantear una organización apropiada en el Centro), el significado documentado de la participación en el mismo (los trabajos del alumno y la modificación de los documentos del Centro), y el comentario sobre las características más significativas de la innovación (el trabajo del pensamiento divergente, inteligencias múltiples y la interacción entre didáctica musical y plástica para producir sinestesia).

Por tanto, este modelo supone familiarizarse con el contexto, observar, investigar y explicar. De este modo, hemos investigado nuestro método y hemos observado los resultados de su aplicación en el alumno en cuanto a la técnica en sus diversos campos, el desarrollo interpretativo, el desarrollo mental desde el punto de vista del pensamiento divergente y las inteligencias múltiples en relación con la creatividad, la motivación y el propio proceso creativo musical.

También hemos logrado una flexibilidad en el método de tal modo que la planificación la hemos ido adaptando a la respuesta del alumno, así como los procedimientos, haciendo de la observación el eje fundamental del trabajo interpretativo del profesor en el que se estudian las aptitudes, capacidades y rendimiento del alumno con la

utilización del Método; así se pretende estudiar la aptitud musical del sujeto en todos sus ámbitos para encauzarla en la interpretación como objetivo final, el resultado en el desarrollo del pensamiento divergente y las inteligencias múltiples aplicado a la enseñanza musical, de tal modo que se produzca una interpretación pianística más personal y creativa, la técnica, análisis y otros procedimientos tratados de forma especial según las leyes de desarrollo de las capacidades mencionadas. Así, se ha hecho necesario que la metodología se base en los procesos de aprendizaje, motivación y creatividad, seleccionando los contenidos (obras) según la capacidad de cada alumno, por lo que el Método ha adquirido un carácter universal ya que desarrolla al máximo las capacidades de cada individuo de un modo particular. Además, hemos de añadir que el método se ha trabajado, adaptado a otras realidades educativas, con alumnos de último curso de magisterio y con profesores de alumnos con necesidades especiales, estableciendo los procesos de audición e improvisación a través del empleo de la sinestesia y del pensamiento divergente, dando como resultado un gran desarrollo de la creatividad como se refleja en los dibujos realizados por los sujetos (ver anexos 1.3 y 1.4).

En cuanto al aula, tanto el profesor como el alumno han sido alumnos porque uno ha experimentado el método a nivel práctico como intérprete (el alumno) y el otro a nivel práctico como profesor; y en esa interacción y diálogo se han mejorado o incluido poco a poco cuestiones que en principio podían no estar previstas. Por tanto, al marcar un estilo de trabajo hemos marcado unificados un estilo de investigación y un estilo personal de interpretación de las obras, lo cual era nuestra más alta pretensión; por tanto, desde este punto de vista, es imposible plantearse una innovación educativa sin un proceso investigador y de desarrollo de capacidades válidas para alcanzar una interpretación personalizada.

5.2- Características de la evaluación:

Por lo tanto, nuestro modelo define unas características apropiadas al tipo de método empleado y a la época en la que vivimos en la cual se plantean procedimientos y objetivos diferentes a las anteriores, ya que se exige una formación integral del sujeto en el aprendizaje, en este caso musical. Por tanto, debemos tomar como referencia los siguientes parámetros:

Carácter formativo: deberá proporcionar una información relevante y válida que ayude a mejorar tanto los procesos de enseñanza del piano, encaminados a la interpretación personal creativa, como los de aprendizaje determinados por el método en el que se incluye la expresión plástica y el trabajo del pensamiento divergente e inteligencias múltiples, al tiempo que ha de servir para aportar información sobre cómo va aprendiendo el alumno, dónde surgen sus dificultades de aprendizaje interpretativo y qué estrategias de enseñanza resultan más adecuadas para superarlas.

Carácter continuo: Se extiende a todo el proceso de enseñanza

aprendizaje también en sentido temporal, no debiendo limitarse a actuaciones puntuales que tengan lugar en determinados momentos o al final del proceso, sino que debe ser continua, en las tres fases descritas en el siguiente punto.

Carácter integrador: Se refiere al conjunto de las capacidades expresadas en los objetivos de la investigación que, teniendo en cuenta las características particulares del alumnado y el contexto sociocultural en que se encuentra; siendo necesario valorar globalmente las capacidades desarrolladas por cada alumno en relación con su aptitud y su entorno, y en qué medida aquella contribuye a su formación como persona capaz de integrarse en su propio entorno social.

Para Medina Rivilla (1995) la evaluación es una actividad esencialmente valorativa- estimativa que requiere, tanto en su enfoque como en su aplicación, rigurosidad, ética y crítica social. Así, entre las *dimensiones a evaluar en un Centro Educativo* destacamos:

- el contexto (administrativo, sociocomunitario, académico, y psicopedagógico).
- El clima social y metodología colaborativa del Centro.
- El concepto curricular y la enseñanza.
- La estructuración curricular y elementos del currículo.
- La adaptación y aplicación/desarrollo curricular en el Centro.
- La adecuación del PCC al ciclo -seminario- aulas.
- La concepción y criterios de evaluación.
- Las opciones innovadoras a lleva a cabo.

Estas dimensiones han de evaluarse en las fases diagnósticas y formativa, impulsando la colaboración autoevaluadora y colaboradora del conjunto de profesores del claustro. Así, la evaluación contribuye a ampliar el saber y a mejorar la teoría y práctica curricular del Centro.

5.3-El Proceso de evaluación:

Para establecer un sistema procesual en la evaluación, nos apoyamos en Medina Rivilla (1995) cuando plantea la Metodología evaluadora como un conjunto de estrategias y actitudes:

- Análisis de contenido (estudio de documentos del centro, incluidas las actas).
- Diálogos de trabajo.
- Observación participante (procesos de construcción de conocimiento, contraste de criterios personales y grupales).
- El autoinforme.

Por lo tanto, nosotros elaboramos las fases del proceso del siguiente modo:

Organización de la intervención en los distintos momentos de la evaluación:

Evaluación inicial: -*Diagnóstico* a través de observación exploratoria del alumno estudiando resultado de los microprocesos progresivos de estudio, dialogando con el alumno que expresará sus impresiones al tiempo que el profesor analiza su propio sistema de enseñanza/ aprendizaje; para ello se emplean cuadernos de campo y registro de procesos. En el Grado Elemental esto se ha realizado mediante la Improvisación inicial al Piano en la que se exteriorizan aspectos artísticos y personales importantes para nuestra investigación, como la musicalidad, la flexibilidad, la originalidad, la fluidez, la capacidad de razonar, etc... En el Grado Medio se explora mediante una inicial interpretación en la que se observa la formación del alumno, sus aptitudes musicales y mentales.

-Evaluación procesual:

-Empleo de los test específicos de diagnóstico sobre capacidades musicales, intelectuales y personales.

-Remodelación de contenidos y formas de programaciones según se requiera, tomando como referente la respuesta del alumno a la planificación del método.

-Diálogo con el alumno en las clases, donde se le pregunta sobre lo positivo del trabajo práctico del método, de tal modo que él lo analiza y explica.

-Empleo de cuadernos de campo y registros de valoración del proceso: elaboración de dibujos sobre los distintos trabajos en las obras, valoración de los procesos que ha trabajado más en profundidad y porqué, además de los que debe mejorar.

-Empleo de pruebas de evaluación temporal y actividades prácticas descritas en el Plan de Centro como Audiciones, dibujos de las obras propuestas, resultados técnicos e interpretativos, desarrollo de los diversos elementos del pensamiento divergente e inteligencias múltiples.

Evaluación final:

-Aplicación de pruebas de evaluación final establecidas en el programa base como los conciertos finales, la colaboración con conciertos de otros departamentos, la entrega de todos los dibujos de las obras previstas, la explicación más amplia del trabajo sobre el método desde el desarrollo de las diversas capacidades del pensamiento divergente; en este punto el alumno debe demostrar que sabe lo que ha hecho en los dibujos e interpretación y porqué con comparación de estilos.

-Aplicación de las pruebas y actividades prácticas de evaluación final establecidas en el Plan de Centro, que en este caso son las mismas.

-Registro de evaluación final en las actas del centro y en el cuaderno de campo, las grabaciones en cinta magnetofónica dentro de la clase en las que se registraban las obras e improvisaciones trabajadas.

-Estudio de la evaluación en el contexto del Centro Educativo:
Se trata de las distintas acciones llevadas a cabo en los conservatorios con el fin de establecer un modo de encadenar los acontecimientos relevantes para la enseñanza musical. Por eso, el siguiente esquema establece un procedimiento general para dicha acción:

- Levantamiento de actas de las reuniones diversas.
- Toma conjunta de decisiones en todas las sesiones.
- Participación abierta e igual en las discusiones por parte de todos los profesores.
- Acuerdos mutuamente vinculantes según establece la normativa vigente.
- Informa sobre las actividades y protocolos de mejoras en el Centro.

5.4-Principios de procedimiento para la investigación de la evaluación:

5.4.1-La transformación:

La preocupación por evaluar la calidad de los procesos de innovación educativa es reciente y presenta dificultades de conexión entre la teoría y la práctica; así, debe entenderse en cuanto a resolución adecuada de las nuevas necesidades educativas del colectivo de profesores de música según los cambios que aparecen o se suceden en el contexto de la enseñanza e investigación general, porque no podemos desprendernos de una época ni de un sistema. Por eso, esta manera de hacer fomenta el diálogo entre diversas áreas educativas que pretenden mejorar su calidad dentro del respeto a la diversidad.

Durante la última década se han producido una serie de *cambios en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje* que han tenido repercusiones importantes al presentar nuevas visiones y prácticas sobre la evaluación que pasa a concebirse como una acción no sancionadora, sino educativa, puesto que incluye en su campo de

acción, además del análisis y valoración de los logros metodológicos e interpretativos alcanzados, la reflexión sobre cómo establecer procesos de aprendizaje, cómo se desarrollan éstos, y qué problemas específicos pueden estar facilitando o dificultando esos procesos, y qué estrategias pueden ayudar a mejorarlos:

Transformación del proceso de evaluación:

De la preocupación sobre como recordar información se ha pasado al interés sobre cómo transferirla a otras situaciones; cómo crear una imagen y una historia para improvisar empleando la imaginación; cómo utilizar la escala pentatónica y la serie para crear una interpretación; cómo utilizar la técnica aprendida al pasaje adecuado de cada obra, cómo analizar cada partitura dentro de un mismo sistema, cómo analizar una audición, cómo ver la obra a través de la visión del compositor; cómo seccionar correlativamente los sentimientos; cómo sintetizar y cómo crear nuestra propia interpretación.

De destacar la importancia de saber aplicar fórmulas previamente aprendidas para resolver problemas; de este modo el alumno cuando aprecie una dificultad no recurrirá en primera instancia al profesor, sino que lo resolverá según sus conocimientos técnicos y musicales el pasaje correspondiente porque hemos trabajado procesos de aprendizaje que pueden utilizarse en todos los contenidos.

La importancia de los resultados se ha transformado en el interés por los procesos de aprendizaje de los alumnos, ya que estos se han dado cuenta de que mediante este trabajo han aprendido a valerse por sí mismos, a descifrar lo intrínseco del lenguaje musical y valorarlo con su propia creatividad.

Así, todo lo que han aprendido redundará en la interpretación personal y creativa como último fin en sí mismo de todo el proceso de aprendizaje. Ellos analizan la obra y la recrean según sus conocimientos y gustos personales, dentro de un respeto al estilo correspondiente.

Todo este proceso ha convertido a la evaluación en una pieza clave de la enseñanza y el aprendizaje musical que posibilite a los docentes pronunciarse sobre los avances educativos del alumno. Por tanto, puede decirse que se ha producido una democratización de la evaluación y una maduración del espíritu evaluador.

Por tanto (según de la Torre, 1997), la evaluación debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo, con una función básicamente integradora y de control de la calidad de todas las acciones que se emprenden dentro del mismo; así, evaluación e innovación son dos conceptos relacionados entre sí cuyo resultado presenta una realidad diferente. Por eso, la evaluación de la innovación, para la innovación y como innovación constituye una

función de control de resultados, incorporación de nuevos procesos, y estrategias de desarrollo respectivamente, y estos cambios van a favorecer la investigación en la comunidad educativa, lo que permitirá, a su vez, que la enseñanza no esté estancada, sino que sea una ciencia en constante evolución, adaptándose a las nuevas realidades socioculturales.

5.4.2-Modelo de evaluación como procedimiento investigador

Nos decantamos por la *evaluación como investigación*, que Weis (1989) considera como una forma de inquirir, como actividad orientada a determinar el valor de algo pretendiendo conclusiones y generando nuevo conocimiento. En su obra "investigación evaluativa" (1991), la define como aquella forma de evaluación que establece criterios claros y específicos para el éxito, que utiliza herramientas de investigación para hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar, reuniendo sistemáticamente pruebas y testimonios de una muestra representativa de las unidades de que se trate; traduciendo estas pruebas a expresiones cuantitativas, comparándolas con los criterios que se habían establecido, para sacar conclusiones sobre la eficacia, el valor o el éxito del fenómeno que se esté estudiando.

5.4.3-Objetivos:

1-Rendimiento escolar.
2- Consecución de objetivos mínimos de la asignatura expresados en la programación correspondiente, además del desarrollo del pensamiento divergente, inteligencias múltiples y creatividad interpretativa.
3-Alcanzar un nivel técnico, musical, crítico y creativo adecuado a cada nivel.
4-Alcanzar resultados de desarrollo superior de habilidades y destrezas musicales y mentales en los alumnos sobredotados.
5-Análisis de los problemas acaecidos durante el curso, referidos a la enseñanza y el aprendizaje pianístico, secuenciados en trimestres y con propuestas de solución adecuada.

5.4.4-Finalidades:

-Valorar el aprendizaje del alumno en relación con los objetivos educativos del currículum/método.
-Evaluar la práctica docente, de tal modo que la manera en que se enseña produzca los objetivos y resultados previstos, e incluso valorar los resultados imprevistos.
-Orientar la puesta en marcha de atención a las dificultades de aprendizaje que se detectan en cuanto a técnica e interpretación

con lectura de libros, ejercicios y obras adecuados.

5.4.5-Criterios de valoración:

-Deben servir para apreciar el desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales del ciclo.

-Deben referirse de forma integrada a los distintos tipos de contenidos: conceptuales (obras), procedimentales (método) y actitudinales (comportamiento e interés del alumno).

-Deben tener un carácter orientativo y referirse al proceso de aprendizaje, de tal modo que el profesor encauce constantemente al alumno en el desarrollo y autoconocimiento de sus propias aptitudes, así como en el aprendizaje adecuado.

-Deben implicar a los procesos de aprendizaje de los alumnos y a los procesos de enseñanza de los profesores, de tal modo que el profesor se implica en el proceso metodológico musical y saca sus propias conclusiones independientes de las del alumno; después se dialoga sobre ello y se vuelve a valorar.

-Deben ayudar a la mejora progresiva de la práctica docente, considerando la autocrítica y la crítica positiva del alumno que pide ciertas mejoras en su aprendizaje, o del profesor que pide una mejora en la actitud del alumno.

De este modo, F. Hernández (1997) determina algunos aspectos que pueden evaluarse en la educación artística y nos sirven como fundamento para la evaluación de nuestro método, pudiéndonos servir como criterios de valoración de la innovación individual de cada alumno:

- la descripción, análisis e interpretación de las obras y sus significados;
- el conocimiento y la comprensión sobre los fenómenos y problemas relacionados con el Arte, las obras y los artistas;
- la capacidad de dar forma visual a las ideas;
- la argumentación que apoya temas y cuestiones relacionadas con el Arte;
- la curiosidad, la inventiva, la innovación, la reflexión y la apertura a nuevas ideas;
- la claridad a la hora de expresar ideas de manera oral y escrita sobre el Arte;
- el expresar y sintetizar ideas en las discusiones sobre arte o las producciones artísticas;

- la diferenciación de las cualidades visuales/sonoras en la naturaleza o en el entorno humano;
- la participación activa en todas las actividades;
- la competencia en la utilización de las herramientas, los equipos, los procesos y las técnicas relacionadas con las diferentes manifestaciones de la cultura visual;
- las actitudes hacia las manifestaciones artísticas y su papel en la vida de las personas.

5.4.6-Instrumentos:

<i>1-Evaluación de conceptos y hechos:</i>
<ul style="list-style-type: none"> -conocimiento y comprensión de hechos, hipótesis, teorías y conceptos en lo referente a trabajo analítico en sus diversas facetas que se contempla en el método. -Aplicación del conocimiento a situaciones nuevas, en el trabajo de las diversas partituras.
<ul style="list-style-type: none"> -Interpretación y explicación de hechos y fenómenos dentro del contexto del trabajo del pensamiento divergente en la interpretación.
<i>2-Evaluación de procedimientos:</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Utilización adecuada de las notaciones y representaciones simbólicas propias de la materia, la codificación de colores, símbolos e instrumentos.
<ul style="list-style-type: none"> -Utilización correcta de aparatos e instrumentos de medida, como los test y las fichas registros.
<ul style="list-style-type: none"> -Observación de hechos, recolección, organización y tratamiento de datos en el cuaderno de campo, utilizando posteriormente la interpretación descriptiva. -Utilización de fuentes de información de forma sistemática y organizada basadas en la tradición interpretativa y los textos o trabajos que hay sobre ella.
<i>3-Evaluación de actitudes:</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Interés por apreciar y valorar la materia en relación con la técnica y los recursos interpretativos propios.
<ul style="list-style-type: none"> -Autoconfianza, autoestima.
<ul style="list-style-type: none"> -Adquisición de hábitos de trabajo adecuados, sobre todo analísticos, técnicos y creativos.
<ul style="list-style-type: none"> -Actitud receptiva y crítica ante ideas o planteamientos nuevos. -Iniciativa e interés por el trabajo creativo en la interpretación.
<ul style="list-style-type: none"> -Actitud colaborativa del trabajo en equipo del alumno con el profesor o en las actividades musicales con otros departamentos.

5.4.7-Evaluación de la calidad de las instituciones educativas:

La evaluación también se configura como un recurso autónomo del centro, ya que, en ocasiones, el propio centro puede descubrir nuevas vías de enseñanza, innovación o gestión a través de la evaluación, lo cual la convierte, a su vez, en un recurso creativo.

Es de vital importancia el estudio de los valores cívicos, éticos y, sobre todo, de sensibilidad que transmite nuestra enseñanza y que contribuyen a mejorar la convivencia de un pueblo: la educación de la sensibilidad evita la violencia. Mayor (2001) dice que existen valores aceptados universalmente, como la honestidad y la justicia, que en una sociedad pluralista deben proporcionar los fundamentos de las tomas de decisiones. De hecho, los valores personales de los profesores sostienen cada etapa de este proceso. Además, la evaluación tiene el poder de asignar a los sujetos, centros o cualquier otro objeto de evaluación a un lugar en la sociedad y les proporciona una identidad dentro de los estratos sociales, institucionales, etc...Así, este valor de la evaluación nos obliga hoy a considerarla como instrumento o vehículo de innovación, lo que supone abandonar su función tecnológica, que no técnica, para abordarla como instrumento de reflexión y análisis de la práctica, así como de desarrollo profesional e institucional. La evaluación por tanto, debe estar orientada al cambio, es decir, a la mejora efectiva de la práctica educativa. Por tanto, saber decidir qué cambiar, cuánto, cuándo, cómo, porqué y para qué, son destrezas profesionales que debemos desarrollar los evaluadores o autoevaluadores. Por eso, evaluación y perfeccionamiento profesional son dos aspectos que están indisolublemente unidos, porque si la evaluación pretende ser útil debe combinar adecuadamente los criterios de funcionalidad con los de calidad. Sin embargo, debemos remitirnos a las palabras de Fullan (citado por Mayor) que mantiene que los éxitos en la mejora de la escuela dependen, en gran medida, de una comprensión del problema del cambio a nivel práctico y del desarrollo de las estrategias correspondientes para conducir los beneficios de las reformas.

Por tanto, puede hablarse de una *gestión de calidad* en los centros educativos cuando se tienen en cuenta todos estos factores y el trabajo cotidiano se basa en una reflexión continua que produce una evaluación, dando lugar a innovaciones basadas en las necesidades educativas de los alumnos, lo cual crea necesidades en la enseñanza, obligando a los profesionales a adoptar una continua actitud formativa e investigadora al respecto; porque la planificación de los centros debe construirse sobre las necesidades de innovación educativa.

Así, Barrios y otros (citados por Mayor) afirman que la calidad de la educación se asienta actualmente en dos pilares fundamentales: la organización del sistema educativo con especial atención a la configuración de los centros, y el desarrollo profesional de los docentes. Además, es preciso resaltar el factor humano como elemento de suma importancia en la calidad, dando relevancia a su formación, motivación, capacidad de adaptación al cambio e iniciativa; porque

si aceptamos los principios básicos de calidad como rentabilidad de una gestión, debemos asumir que el desarrollo máximo de las potencialidades de los recursos humanos suscita y mantiene el interés de los protagonistas por el trabajo bien hecho, que finalmente se traduce en calidad.

Por tanto, la evaluación del centro se estructura al igual que su propia organización: primero se evalúa la organización central, que además de la pura gestión incluirá la evaluación de los diseños, los factores transversales, factores humanos de sus organizadores, etc., en lo que se refiere a su planteamiento en los documentos del centro; después la organización y gestión de los departamentos que deberá comenzar por adaptarse a lo anteriormente expuesto en cuanto a planificación de objetivos y programas que incluirán los factores personales y sociales de los implicados (profesores y alumnos), para continuar con el planteamiento de una formación integral de la persona; y para terminar, habrá que adaptar las metodologías de cada profesor, sin obligar a ninguno a adoptar una u otra, sino simplemente que sean capaces de planificar su propia enseñanza y recogida de datos a favor de la formación integral de la persona, de la innovación y de la investigación acción. Se trata, al fin y al cabo, de buscar la coherencia entre la planificación y la realidad educativa, de tal modo que se pueda poner en práctica lo que previamente se ha diseñado; por eso, la posible resistencia de algunos sectores del centro no se vence con la fuerza, sino con la razón y un margen de libertad de actuación personal, siempre con la vista puesta en los objetivos que deberán planificarse a corto, medio y largo plazo.

Para finalizar podemos afirmar que nos hemos dado cuenta del valor que ha tenido para nuestro trabajo el registro de los datos, ya que, ha facilitado la evaluación del proceso y se ha convertido en el instrumento más importante de la evaluación formativa y continua, además de haber desempeñado un papel fundamental en la comunicación, la improvisación, la interpretación, etc...Al final, todos los registros se han interrelacionado de tal modo que unos han desencadenado otros y unas valoraciones nos han llevado a ampliar las otras; así, la práctica de las Audiciones de alumnos, conciertos, y otras actividades, nos han servido también para investigar y evaluar, lo que las convierte en factores de vital importancia para la innovación educativa continua; por eso nuestro Método ha nacido de la práctica y la evaluación de cada fase de la misma, lo cual ha servido para iniciar otro proceso en cadena que poco a poco nos ha conducido a la planificación del Método, que al fin y al cabo se ha configurado como otro proceso (compuesto de pequeños procesos).

La Obra de Arte no se produce aisladamente, es preciso buscar el conjunto, la totalidad de que depende y que, al mismo tiempo la explica. Cada artista emplea su propio estilo, un estilo que muestra en toda su obra, pero el artista no está aislado, vive en la sociedad y escuelas de su tiempo, y la familia de artistas está comprendida en el medio que les rodea y cuyos gustos comparte. Llega hasta nosotros su voz solitaria a través de la distancia de los

siglos; pero junto a esa voz vibrante, percibimos el vago rumor, la voz inmensa, infinita y múltiple de todo un pueblo que entonaba con los artistas un canto unísono. Sólo esa armonía les ha hecho grandes y no ha podido ser de otra suerte (Taine, 1968).



*CAPITULO VI:
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE
LA IMPROVISACIÓN AL PIANO
EN EL GRADO ELEMENTAL*

BASES METODOLÓGICAS PARA UNA IMPROVISACIÓN PERSONALIZADA:

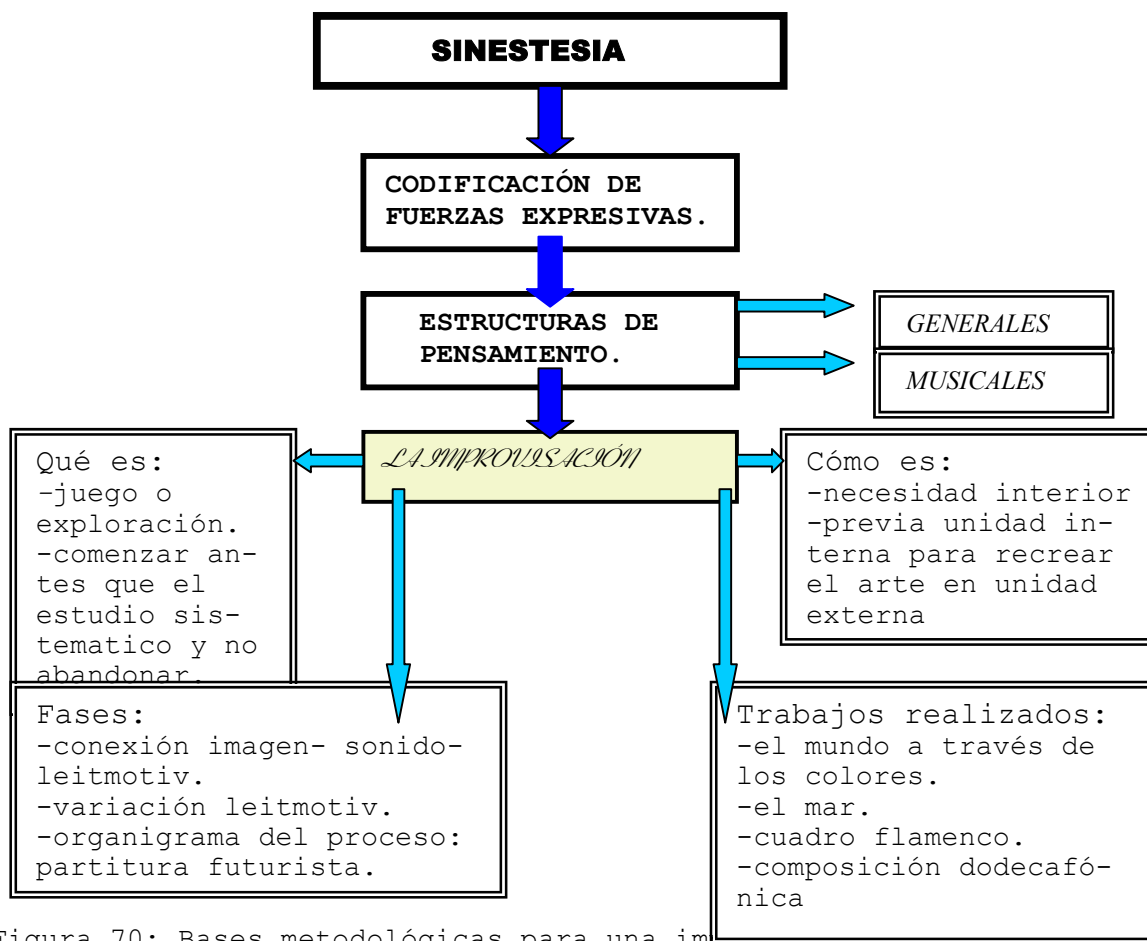


Figura 70: Bases metodológicas para una improvisación personalizada.

INTRODUCCIÓN:

Según la Enciclopedia general de la educación (1984), la didáctica musical entendida como la aplicación práctica de la pedagogía y la metodología específica, ha experimentado un cambio sustancial en el último siglo. Las tendencias intelectualistas y racionalistas francesas impulsadas en el S XIX, han sido sustituidas, en el S.XX, por las ideas de la Escuela Nueva. Así, para sus promotores Dalcroze, Kodaly y Orff, una formación musical activa ejerce una influencia decisiva en el desarrollo intelectual y emocional del individuo. En el proceso de enseñanza-aprendizaje musical, la expresión se trabaja a través de la vivencia en la expresión vocal y el canto, la práctica instrumental, el movimiento

y la danza. Por tanto, la percepción musical, entendida como escucha activa implica la sensibilización con respecto al mundo sonoro en general y a los sonidos musicales y sus parámetros en particular, para conseguir que el alumnado identifique, diferencie y describa lo que oye, lo que implica el conocimiento del vocabulario musical. Esto lleva a considerar como válida la Educación Musical activa, cuyo objetivo es preparar a los alumnos como intérpretes, como realizadores expresivo-creativos, como conocedores de los elementos básicos del lenguaje musical y de su representación gráfica, así como de las técnicas elementales y receptores musicales conscientes y críticos, teniendo en cuenta las posibilidades psicofísicas y la experiencia personal de los alumnos. Al respecto, El lenguaje plástico es un medio de expresión que se realiza para ser observado e interpretado, y la obra plástica, una vez terminada, se convierte en un mensaje visual. El código, en la expresión plástica, se basa en signos visuales de diversa índole que incluyen desde el signo a la imagen, entendiendo el signo como el elemento o carácter que permite distinguir, reconocer o comunicar. Por fin, la sintaxis plástica se refiere a las diferentes posibilidades de organización de los factores que intervienen en la representación de un tema según las variables compositivas que se utilizan, entendiendo por composición la organización espacial de los distintos elementos que integran una obra plástica en una estructura que responde a la voluntad de cada autor.

Con esta base, en este capítulo expondremos los resultados del método sobre improvisación al piano en el Grado Elemental; para ello explicamos la forma en que surgió dicho Método, su desarrollo y aplicación, y los resultados individuales de los alumnos, estableciendo los objetivos que se han cumplido, así como otros factores que hayan surgido espontáneamente de la propia Metodología. Pero, para ello, partimos de la base de que la enseñanza musical en España ha estado aislada del contexto general del resto de las enseñanzas hasta el año 1985 en que se comenzó a crear una infraestructura estatal amplia de Conservatorios (anteriormente había pocos y dependientes de Patronatos) regulada por una normativa consecuente, ya que, hasta el momento existían muchos vacíos al respecto y había problemas difícilmente encauzables. Por tanto, nuestro aprendizaje, en gran parte, se realizaba por tradición, de generación en generación, de Maestro a Alumno, continuado la práctica interpretativa basada en los modelos de los grandes compositores, pianistas y pedagogos. La intuición de éstos llega a tal punto que la mayoría de ellos saben lo que hacen pero no cómo lo hacen, por lo que se hace difícil la transmisión y la percepción del conocimiento consciente; de ahí la importancia de la inteligencia emocional casi como único elemento receptor, transmisor y de asimilación de la interpretación. Por lo tanto, se hace imprescindible un cambio en la manera de enseñar y de aprender, con el fin de elevar la enseñanza musical a la categoría de ciencia musical. Al respecto, Louis y Milles (citados por Estebananz, 2001) dicen que el proceso de cambio supone que los viejos patrones necesitan desecharse pero los nuevos deben aprenderse, por eso no hay cambios con efecto de mejora sin aprendizaje. Así, el planteamiento de la innovación en los conservatorios, puede ser el elemento generador del cambio, dentro del fomento de la creatividad, pensamiento divergente, e inteligencias múltiples, que debe ser promovidos desde los Órganos de Gobierno del Centro.

Por tanto, tratamos de establecer un proceso de solución de problemas, siguiendo la recomendación de Angelo y Cross (1993) a los profesores, en el sentido de que no se debe proponer a los alumnos una problemática cuyo proceso de solución no haya realizado antes personalmente el profesor, porque únicamente así puede conocer las dificultades y posibilidades que entraña, además de valorar su solución.

Así, pretendemos establecer los procesos explicados en el capítulo I (creatividad, motivación y aprendizaje) como puesta en acción del trabajo, por lo cual se hace necesario un modelo de evaluación adecuado para nuestro Método de Improvisación al Piano, que surge en el momento en que se implanta la LOGSE, ya que, el hecho de comenzar al tiempo el Lenguaje Musical y el Instrumento, hace imprescindible la implantación de otras estrategias metodológicas para desarrollar la creatividad como exigencia de un nuevo sistema en el que se reducen los contenidos de los Programas (existentes en el anterior Plan 66) a favor de una innovación pedagógica que no había comenzado aún, ni conocíamos el camino para llevarla a cabo al tiempo de la implantación de la Ley.

De este modo, lo importante ahora es la valoración de los trabajos individuales y del conjunto de los mismos, teniendo en cuenta el contexto del centro educativo. Así, Walberg, J. H. Y Haertel (1990) mantienen que el proceso de medida de la evaluación significa que cuanto mayor nº de elementos evaluemos, más precisión alcanzará el proceso. Así, la evaluación describe efectos y tratamientos, y la medida describe comparaciones individuales.

Por consiguiente, basándonos en Proppe (1990) y Stake-Denny (1969) pretendemos:

a)-Una evaluación realizada en el contexto de acción, porque trabajamos dentro de un Conservatorio y valoramos los elementos de funcionamiento favorables y desfavorables a la hora de poder desarrollar nuestro trabajo. También estamos inmersos en un Aula, en el que debe predominar un clima acogedor, de disciplina y de estímulo de la creatividad, valorando los factores positivos, las opiniones e iniciativas del alumno, al que siempre debe escucharse.

b)-Una evaluación basada en el proceso de aprendizaje, descubriendo su naturaleza y valor, además de aprender sobre nosotros mismos. De este modo, nuestro aprendizaje es constructivista, porque partimos del potencial interno de la persona (psicológico, físico y musical) para llegar a soluciones creativas y divergentes de los problemas de la improvisación.

Madaus y Kellaghan (1992) presentan otra base que utilizamos:

a)-Visión interpretativa de lo subjetivo; así, creamos un sistema para poder realizar una valoración de la creación personal de las improvisaciones, a través de la representación plástica, narrativa y musical que deben de estar debidamente estructuradas; consiguiendo así tomar conciencia de los límites de lo subjetivo, marcados por el respeto a las leyes de construcción musical.

b)-Presentación narrativa de los descubrimientos del evaluador, que explora al alumno y le enseña a sacar el mayor rendimiento de sí mismo en el terreno musical relacionado con el plástico y literario que poseen estructuras comunes.

c)-Orientación hacia un mundo real externo a los individuos. De este modo, el alumno partiendo de su riqueza creativa interna, es capaz de crear una realidad externa que pueden interpretar otras personas que no la han creado, o pueden disfrutar de ella sus propios compañeros y el profesor. Así, eso genera un caldo de cultivo que se transmite al grupo.

Hernández (1991) tiene una visión también aplicable a nuestro trabajo:

a)-Evaluación de resultados previstos y acontecimientos no previstos. En este punto analizamos el resultado de la partitura futurista como estructura compositiva a partir de la cual se lleva a cabo la improvisación; además, hemos analizado cómo se utilizan y desarrollan en la enseñanza musical los distintos factores del pensamiento divergente y las inteligencias múltiples para lograr un óptimo rendimiento creativo, lo cual ha sido un descubrimiento.

b)-Recogida de evidencias de procesos y resultados; porque hemos añadido los trabajos plásticos de los alumnos y las grabaciones de las improvisaciones al piano.

c)-Pluralismo metodológico, porque, partiendo de las mismas premisas de interacción de las artes plásticas, musicales y literarias, hemos desarrollado el método de improvisación, el de interpretación, y el de atención a la diversidad, tanto con alumnos sobredotados como con los que poseen necesidades especiales.

d)-Los implicados son parte del proceso evaluativo. Así, el profesor y el alumno son alumnos, porque el profesor establece un proceso de trabajo que aprende el alumno, pero aprende de los resultados que se obtienen, como ha sido el caso del contenido de los problemas subjetivos y sociales que plantean los alumnos a través de la utilización codificada de los colores (que además les sirve de terapia porque buscan soluciones a los mismos), el contenido de los elementos del pensamiento divergente y las inteligencias múltiples, además de la iniciativa creadora.

1. FUNDAMENTACIÓN Y DESARROLLO DEL TRABAJO DE IMPROVISACIÓN AL PIANO.

Cuando empecé a trabajar con los niños de Grado Elemental (1984), me di cuenta de que asimilaban mejor el trabajo del instrumento si se les inducía a imaginarse historias sobre el mismo, de tal modo que se convirtiera para ellos en un amigo, que lo humanizaran; pero el dilema era cómo hacerlo de una manera organizada. Basándome en estas primeras impresiones de profesora novata, y en las experiencias sin organizar que había realizado a lo largo de mis años de docencia que me sirvieron para discriminar una didáctica cada vez más acertada, en 1999, comencé a elaborar este Método, con elementos visuales, literarios y musicales.

Al respecto, se me ocurrió que en el estudio del piano podían buscarse vías similares que le sacaran de una monotonía escolástica. Por ese motivo comencé a trabajar con armonía simple, principalmente con la escala pentatónica de teclas negras (al igual que Friegmann), utilizada de un modo flexible, ya que, en esta escala, "todo suena bien". Como no posee unas leyes armónicas complicadas y visualmente está muy localizada en el instrumento, es muy accesible para un primer acercamiento del alumno a la creatividad en el piano. Según Piston (1991), se trata de una escala muy antigua que quizá se haya utilizado en la música de culturas

orientales durante mucho más tiempo que la escala diatónica en occidente. Sólo son posibles en ella dos triadas que corresponden a los modos mayor y menor, y debido a la falta de sensible y de cualquier semitono, la percepción de algún tipo de armonía dominante es dudosa. Por eso, muchas melodías populares pentatónicas, escuchadas sin acompañamiento, parecen sugerir un ambiguo centro tonal, que puede ser el relativo mayor en un momento y el relativo menor en otro. Algunos compositores completan la armonía con teclas blancas, como es el caso de Chopín en su estudio de "teclas negras" op. 10 n° 5. En muchas obras del siglo XX podemos encontrar melodías que utilizan la escala pentatónica en todo tipo de contextos armónicos, desde el pentatónico más puro hasta el cromático más denso. Y, a menudo, se emplea esta escala con un significado programático, en relación con temas orientales. Esta gama de 5 sonidos únicos es común en China, India, Japón, Egipto, Grecia, etc...En América fueron los pueblos indios (quichuas) situados sobre el Pacífico los que usaron este sistema, que privado en principio de la armonía de los semitonos, del cromatismo y de la modulación, se expone a través de la monodía cuyo especial encanto es la entera libertad de desarrollo.

De este modo, los alumnos aprendieron primero a utilizar colores en el estudio del piano, elaborar historias que luego se ordenaban y se interpretaban mediante improvisaciones, hasta alcanzar la comprensión de lo que era una imagen estética. Este proceso lo asumieron de tal manera que le utilizaban para trabajar el resto de las obras del programa del curso. Al final consiguieron saltarse algunas partes del proceso, lo cual era considerado como indicio de madurez y abstracción mental.

Hay que pensar que, al tratarse de una improvisación, se trabaja sobre una idea y una imagen estética, pero existen variaciones de interpretación y expresión musical cada vez que se realiza. Por eso se ha hecho este tipo de trabajo con los alumnos de Grado Elemental con el fin de desarrollar la imaginación tanto en esta fase como a la hora de interpretar una obra; así, todo el trabajo plástico y literario es previo al práctico, de tal modo que el individuo ha configurado un entramado mental que sirve de *imagen estética* previa a la composición.

Con arreglo a las consideraciones anteriores, el proceso de improvisación se configura del siguiente modo:

1-Creación de estructuras simples:

- leitmotiv de cada idea; (medida de imaginación).
- incorporación de una narración que implique una estructura más compleja posterior.

2-Elaboración de la estructura armónica:

- empleo de la escala pentatónica en teclas negras con el fin de que exista una captación visual de la escala que facilite al principiante.

3-Organización de la estructura dinámica que se base en la diferenciación de los distintos fraseos que enriquezcan la expresión musical.

4-Estudio de la estructura formal: iniciación de la comprensión de las formas musicales que revisten el pensamiento musical y lo organizan de tal modo que, las ideas musicales iniciales se revisten de formas asequibles para el principiante.

5-Estructuración de dos lenguajes simultáneos: musical y verbal, que van alternándose, se interrelacionan y se necesitan.

6-Perfección paulatina demostrada de la capacidad de abstracción del alumno.

7-conseguir, a través de la exploración, un diagnóstico para cada alumno y, a partir de ahí, enfocar su aprendizaje y su programa.» *la actividad creativa de la improvisación se basa en la exploración y culmina con la invención y la creación musical» (Hemsey 1983).*

8-Expresión de la personalidad-mente del alumno mediante la exploración intrínseca a través de la improvisación musical:

-medida de la capacidad de síntesis del alumno permitiendo que elabore una partitura futurista que engloba todas las imágenes e historias descritas.

-medida de su imaginación creadora, permitiendo que invente historias y cree imágenes.

-medida de su sentido estético mediante la organización inteligente de las imágenes creadas.

-medida de su capacidad dialéctico-musical que se observa en el discurso improvisatorio.

-medida de su capacidad de concentración y de estado de flujo que se advierte cuando alcanza la máxima expresión en la trama musical.

-medida de su capacidad de escucha interior, de su capacidad de oír antes lo que quiere expresar después por medio del sonido, lo cual se advierte en la calidad sonora alcanzada.

-medida de su capacidad de expresión-extroversión, sensibilidad, etc., expresada en el discurso musical.

-medida de la capacidad de transformación de la imagen visual en imagen sonora, al convertir la partitura futurista en improvisación sonora.

-medida de la capacidad del alumno para identificar los registros del instrumento apropiados a cada imagen visual- mental, que se aprecia en la forma e que los utiliza.

-motivación para expresar a través del instrumento sus emociones e ideas musicales empleando la improvisación.

Por tanto, las *Fases del Proyecto de improvisación musical*, en lo referente a la metáfora sensorial, considerando que la Música parte de la Imagen Estética, y esta surge mediante el desarrollo de la imaginación producido por las impresiones de la vida cotidiana.

- | |
|--|
| 1-Impresión visual.
2-Impresión auditiva.
3-Impresión táctil.
4-Impresión olfativa. |
|--|

Pero para conseguir un resultado óptimo, es imprescindible adecuar los espacios donde se trabaja, pensando en la mentalidad infantil, en este caso, de tal modo que al entrar en el aula los

alumnos se transporten al mundo de la música utilizando su fantasía.

2. DESCRIPCIÓN DEL AULA DE TRABAJO.

El Aula, una de las del conservatorio X, descrito en el capítulo anterior, es la tercera puerta a la izquierda después del segundo vestíbulo, al que se accede por el lateral izquierdo del primer vestíbulo (la n° 2 de Piano). Se trata de un aula desigual, ya que es 1/4 de las divisiones de un exágono que configuraba una clase mayor; por tanto tiene cuatro lados, tres grandes y uno pequeño. Se accede a ella por una puerta insonorizada de dos hojas blancas con marco marrón claro, de frente una ventana (lado pequeño) con dos hojas en blanco y una persiana de reja blanca a través de la cual se ve un árbol del jardín, y en un nivel superior, tras la reja que circunda el edificio, el aparcamiento. Delante de la ventana está la mesa y el sillón del profesor, de color verde y mirando hacia la puerta. Al entrar, a mano derecha está el piano (con la banqueta) vertical y encima se encuentra colgada la pizarra, que hicimos colgar ahí con el fin de dibujar con tiza los trabajos y realizar ejercicios de lectura de claves y a primera vista en una gran dimensión; seguidamente están dos armarios apilados de dos puertas cada uno; en el de arriba el equipo de música, y en el de abajo las partituras y demás artilugios utilizados en una clase de Música, como papel pautado, metrónomo, fotocopias de piezas, etc...Al lado izquierdo (mirando otra vez desde la puerta), está la percha y las 5 sillas de pala, dibujos dedicados que me regalan los alumnos (en los que a veces aparezco yo vestida de muchas formas diferentes), un poster de la orquesta dibujada por los alumnos, y debajo, otro poster con la historia de los instrumentos, también dibujado por ellos, asumidos de tal modo que les han puesto ojos, pies, manos, etc., ya que, para ellos ya son como personas amigas. Por fin, al lado de la ventana, por ese lado, nos encontramos unos recortables de todos los instrumentos de la orquesta organizados por familias que se consulta continuamente.

El suelo es de terrazo, el techo de fibra de vidrio y las paredes de corcho, pero aún así, la insonorización es algo deficiente y el sonido rebota de las paredes al suelo y viceversa. Sin embargo, a pesar de todo, nos interesa crear en el Aula un mundo diferente, distendido, y con fantasía musical, para que sirva de estímulo al desarrollo de la imaginación musical de los alumnos, de tal modo que la metáfora nos ofreciera una diferente forma de percibir la realidad (Mumby, citado por Mingorance, 1991) ; y puedo decir que así ha sido, debido también a la ventaja de que cada profesor disponía de un Aula propia (anexo 2.5).

3. EL ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CADA UNO DE LOS ALUMNOS EN LAS DIFERENTES UNIDADES DIDÁCTICAS.

3.1-El mundo a través de los colores. Análisis de los trabajos individuales de los alumnos:

Esta improvisación surge del primer contacto de los alumnos con el color, de tal modo que con un tema dado (mi visión del mundo a través del color), cada uno ha elaborado su particular trabajo de creación primero dibujando los elementos que se incluyen en su

mundo, luego narrando una historia sobre el dibujo, y luego improvisando al piano en la escala pentatónica, desarrollando una estructura establecida para la obra. Para ello se les ha explicado que toda obra artística, ya sea plástica, musical, visual, etc.. tiene la misma estructura: exposición, nudo y desenlace. Así, han sido capaces de elaborar su propio mundo; y al respecto incluimos un poema de Alberti que define, en esencia, el *color* como *armónica lengua*.

Al color

*Ati, sonoro, puro, quieto, blando,
incalculable al mar de la paleta,
Por quien la neta luz, la sombra neta
En su transmutación pasan soñando.*

*Ati, por quien la vida combinando
Color y color busca ser concreta;
metamorfosis de la forma, meta
del paisaje tranquilo o caminando.*

*Ati, armónica lengua, cielo abierto,
Descompasado Dios, orden, concierto,
Rauda relieve, lisa investidura.*

*Los posibles en ti nunca se acaban.
Las materias sin términos te alaban.
Ati, gloria y pasión de la pintura.*

(Alberti, 1989).

Así, en esta primera improvisación del "mundo a través de los colores" se ha trabajado con la impresión visual; de tal modo que, cada alumno establece su mundo o la parte de mundo que pretende analizar. Unos tratan problemas personales, otros sociales, y otros meramente circunstanciales, pero siempre con un significado concreto. Cada cual ha codificado los colores según su visión de los mismos en relación con el mundo. Dijo Krugier (1847) que "el artista no debe sino profundizar en ese lenguaje común y hacerlo más accesible. Sólo cuando hayamos profundizado suficiente comprenderemos que el arte no es sino ese *hombre pequeño*...El dibujo me parece la esencia de la creatividad".

Partiendo de estas consideraciones sobre el Arte y los artistas, nos adentramos en el análisis individual del trabajo de cada alumno; para ello, organizamos los datos en torno a las categorías de análisis, anteriormente explicadas que elaboramos para este fin.

3.1.1-El análisis de los casos individuales:

Caso ad.

a)-*Presentación:* es un alumno de 9 años que estudia 2º de piano y Primaria y le gusta la música, aunque le cuesta trabajo estudiar todos los días, sin embargo, los trabajos de improvisación le gustan y los realiza bien, presentando una mezcla entre lo concreto y lo abstracto según se verá. Su aspecto es muy menudo, delgado y más bien bajo, pero de mente muy despierta y acostumbrado a resolver los problemas por sí mismo, además de tomar sus propias decisiones.

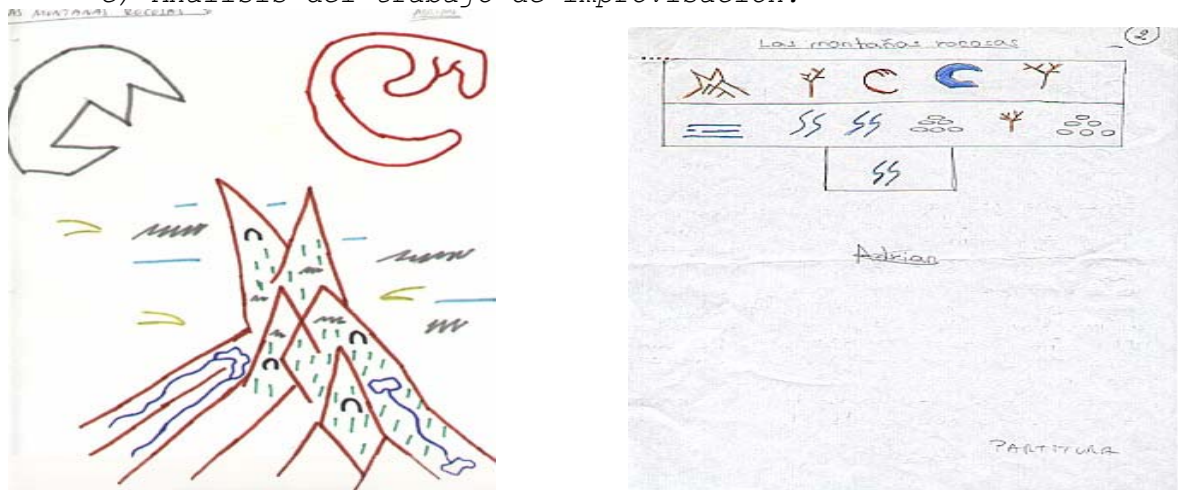
b)-*Ambiente familiar:* se trata de un ambiente muy equilibrado en el que la madre se ocupa mucho de sus hijos, les lleva al

Conservatorio y a otros lugares donde realizan sus actividades extraescolares. Al padre le ven menos pero le recuerdan mucho, y a menudo realizan reuniones con otros familiares como primos, abuelos, etc...

c)-*Diagnóstico*: se trata de un niño con buen oído ya que reproduce con facilidad las melodías, buen sentido del ritmo porque es capaz de reproducir esquemas con facilidad, y una motricidad aceptable que se advierte en la asimilación de los gestos y otros movimientos utilizados en la interpretación.

d)-*Programa*: estamos en un nivel de 2º de Grado Elemental, por lo que trabaja técnica de "una docena al día" de Burnam (dos ejercicios cada día) del 2º nivel, 4 estudios de Czerny op. 821 variados y de Carra, para solucionar los problemas mecánicos y adquirir las destrezas propias del nivel, la pieza nº 2 del Album de Ana Magdalena Bach para el trabajo polifónico, ornamental y de estilo barroco, Sonatina nº 5 de Beethoven con la que se trabaja el estilo clásico, signos de articulación y fraseo propios de la época; la pieza nº 2 del Album de la Juventud de Schumann con el fin de trabajar el estilo romántico y un ritmo firme y acordes; Got the Blues de Bastien con el fin de conocer la música procedente de la cultura del Jazz.

e)-*Análisis del trabajo de improvisación*:



Dibujo 19: Las montañas Rocosas y su partitura futurista.

El tema: Bajo el título "Las montañas rocosas", el alumno sumerge un mundo de colores que forman un paisaje al que la naturaleza, en cierta forma, agrade con sus fuerzas indomables; pero, esta rebelión natural tiene un valor de regeneración necesaria para que la ley siga su curso; así, cuando todo se calma después de la tormenta, la belleza original emerge con más fuerza porque ha vencido.

Es importante resaltar que, en las conversaciones con ad, hemos apreciado que la codificación de colores está relacionada con las fuerzas o elementos naturales a la vez que con símbolos, lo cual denota una gran capacidad de síntesis, ya que, se ha saltado un

proceso en el trabajo (codificación de colores antes de establecer los símbolos) llegando directamente al final.

La partitura y el dibujo previo son simbólicos pero no del todo abstractos, debido a la edad del alumno; pero se advierte madurez ya que, además, cada elemento está representado por un ritmo muy definido. Estamos por tanto ante la capacidad de relacionar conceptos, lo cual no es corriente en el sujeto de Grado Elemental.

Los Colores: los identifica con elementos de paisaje, del cosmos y de las fuerzas naturales dentro de un peculiar equilibrio; así, el verde son los árboles, el azul celeste el viento viento, el azul oscuro las nubes, el azul marino el agua, el amarillo los pájaros, el rojo el sol, el gris claro la luna, y el negro: las cuevas.

La interpretación: Es importante apreciar que este sujeto se apoya mucho en la narración para interpretar, y la va intercalando con el trabajo musical, narrando la historia de una forma muy amena; además, como ha presentado unos símbolos muy diferenciados, es de destacar el diferente carácter de los leitmotiv según la forma de expresión de los elementos naturales; sin embargo, musicalmente, se basa sólo en una melodía sin acompañamiento armónico y con un ritmo constante de negras que aportan monotonía a su improvisación, además de condicionar el trabajo de ambas manos; sin embargo, es diferente su particular forma cadencial final o pequeña coda que establece un ritmo de semicorcheas en acorde. Por tanto consideramos más interesante su narración que el trabajo musical, ya que está bien estructurada y desarrollada la idea concebida por él; pero en cuanto a la composición, no ha trabajado suficientemente la forma estructurada, aunque es original en sus planteamientos. Por otro lado, participó en el concierto correspondiente demostrando soltura en la improvisación, y viviendo de tal modo lo que hacía que todo resultó muy real para el oyente.

f)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-Ritmo: Al igual que el otro alumno, el ritmo monótono denota pobreza de conocimientos del Leguaje Musical, lo cual no es propio de un nivel de 2º de Piano. En esta fase debería demostrar mayor independencia entre la melodía y el ritmo y mayor control sobre dicho proceso. La deficiencia es debida a que no emplea el tiempo de estudio que se requiere. Por lo tanto, es imposible una resolución agógica de la obra, debido a la falta de asimilación a nivel práctico del elemento rítmico.

-Dinámica: está bastante implicada con la narración, por lo tanto es correcta desde el punto de vista musical.

-Procesos motores: Este alumno no presenta ningún problema de este tipo, aunque tampoco dispone de la destreza adecuada a su nivel porque no practica lo suficiente, aunque sí tiene cierta facilidad a la hora de demostrar el dominio de los diferentes tipos de ataque, gestos, e igualdad en la articulación.

-Independencia de manos: aún no está conseguida como lo demuestra en la dependencia ritmo-melodía; sin embargo, en la cadencia final se observa una intención de independizar.

-Sonido: No es desagradable el sonido de este sujeto, pero no se observa variedad por la cierta tensión muscular que le produce la falta de dominio de los recursos técnicos y de seguridad en el lanzamiento y control del peso del brazo. Sin embargo, cuando decida

dedicar más tiempo al instrumento, podrá pulir bastante este aspecto y alcanzar una variedad sonora adecuada.

-Fraseo: presenta una buena trayectoria porque este alumno es musical, pero es importante destacar que aún no tiene el adecuado control del mismo.

-Calidad general: se puede considerar de media, pero no por falta de capacidad del alumno, sino por falta de trabajo, pudiendo alcanzar, cuando se lo proponga, altos niveles en lo referente a resultados y madurez musicales.

g)-*Análisis de los elementos de elaboración del método:*

-El empleo de la metáfora le basa en la lucha entre la naturaleza y sus elementos, como si de personajes se tratara, dando vida a la misma dentro de un contenido filosófico maduro para su edad (cuando termina la lucha la belleza de la naturaleza adquiere mayor fuerza). Además, esas fuerzas están muy bien representadas en el dibujo, en el que emplea los mismos símbolos que en la partitura, pero, en esta última presenta un proceso y en el primero una situación. Así, denota una capacidad alta de asociación simbólica con lo que establece una red; es decir, plantea muy bien los problemas del trabajo.

h)-*El empleo de elementos creativos:*

-En cuanto a la *fluidez*, demuestra capacidad para producir unidades de significado (dibujo- partitura) y de asociación porque relaciona los elementos naturales con sus fuerzas en una lucha; sin embargo, su fluidez se muestra más en lo literario que en lo musical, ya que tiene mejor terminada la narración.

-En lo referente a la *flexibilidad*, su trayectoria es peculiar, ya que no presenta ideas variadas en lo musical, pero sí en lo narrativo; sin embargo, puede rendir más en lo musical, como lo demuestra el tratamiento diferente que ha dado a la cadencia.

-Su *originalidad* se centra en la idea o imagen que tiene de la improvisación, ya que, la connotación filosófica en el tratamiento de la naturaleza demuestra que posee una mente no convencional.

Así, nuestro alumno es creativo, pero debe llegar más al fondo en el trabajo, ya que la idea inicial se desvanece en un resultado impreciso.

Caso fl:

a)-*Presentación*: Es un alumno de 10 años, que estudia 3° de Piano y Primaria; su aspecto es voluminoso y aparenta más edad de la que tiene, pero es aún muy infantil en su comportamiento, ya que hay que estar constantemente recordándole que hay que estudiar todos los días, sin embargo, en varias ocasiones ha demostrado su deseo de continuar con el piano; además, su planteamiento de la historia se ha ido a lo concreto de la realidad cotidiana, por lo que se denota cierta inmadurez infantil.

b)-El *ambiente familiar* es muy normal, tiene una madre que se ocupa constantemente de él, y le lleva al Conservatorio (ya que viven en un pueblo); ambos padres, aunque tienen una cultura más bien baja (el padre es obrero), sin embargo admiran y participan con gusto

en las actividades culturales diversas y en las específicas del Conservatorio, a pesar del sacrificio del desplazamiento. Se advierte que la madre es la encargada de velar por dicho ambiente debido a su condición de ama de casa.

c)-*Diagnóstico*: se trata de un alumno algo duro de oído como lo denota la inconsciencia que tiene del sonido desagradable, ya que no se da cuenta de cuando lo produce y la incoherencia en el comienzo del trabajo melódico, sin tener en cuenta las frases marcadas incluso por las ligaduras expresivas, y el resto de los signos de interpretación; su sentido del ritmo también es algo deficiente y es preciso emplear el razonamiento para trabajarlo en las obras; la motricidad le cuesta trabajo, con lo cual el estudio de los gestos y demás movimientos empleados en la interpretación se hace difícil, debiendo emplear más tiempo que otros alumnos al respecto; así, con estas características, la comprensión de la interpretación le llega tarde, y en muchas ocasiones no alcanza a captar su verdadero sentido.

d)-*Programa del curso*: técnica de "una docena al día" (dos cada día) de Burnam, 4 estudios de Czerny op. 821 y 299 variados para mejorar la agilidad motora y el dominio de la técnica; Pequeño Preludio n° 3 de Bach para dominar la polifonía, los adornos y el estilo barroco; la Sonatina n° 6 de Beethoven para trabajar la forma sonata y el estilo clásico interpretativo con sus articulaciones; el Caballero del Bosque del Album de la Juventud de Schumann del que se destaca el trabajo de la melodía acompañada y el stacatto; Pavana de Casella para realizar un trabajo melódico en tiempo lento con un acompañamiento discreto; Jardín de niños n° 6 de Turina para el conocimiento de las características de la Música Española en los giros armónicos, dinámicos, melódicos y agógicos.

e)-*Análisis del trabajo de improvisación*:

El tema: Lo titula "Variaciones sobre el ánimo", basándose en que, para él, todos los colores, en conjunto, forman una persona, y cada uno por separado un sentimiento de esa persona. Describe el transcurrir de una jornada en la que al pasar por diversas situaciones van surgiendo diversos sentimientos o estados de ánimo como la alegría, la tristeza, etc... No plantea soluciones, sino solamente ese devenir emotivo, lo cual simplifica mucho lo que debería ser una estructura musical y le aporta monotonía al trabajo. El dibujo previo, abstracto, marca claramente la idea establecida en la improvisación; y, en nuestras conversaciones, explica que la partitura final es totalmente simbólica, demostrando así, que es capaz de sintetizar y de expresar una visión interna de conjunto llegando a la abstracción en lo plástico, pero no tanto en lo musical, ya que lo identifica con ideas muy concretas sobre los sentimientos.

El color: Su codificación está identificada con los sentimientos individualmente y con la persona globalmente; así, el verde es el juego, azul celeste la alegría, amarillo la tristeza, Rojo el enfado, gris el luto y el negro la tristeza. Se trata de colores primarios sin modular, y de sentimientos muy simples, lo cual repercute en el resultado.

La interpretación al piano: Su trabajo de improvisación no da la idea de conjunto, ya que está dividido con partes apenas enlazadas de un modo coherente, en las que tampoco identifica los registros con los sentimientos, pasando por casi todos los registros en cada uno de los pasajes; tampoco el ritmo es variado ni independiza las ideas según cada mano. Así, establece nueve partes: la primera posee un bajo continuo de corcheas en un registro medio (tristeza); la segunda con un registro agudo (alegría), la tercera entre medio y agudo (juegos), la cuarta agudo (orgullo), la quinta en registro grave con el final en agudo (enfado), la sexta registro medio terminando en agudo (cansancio), la séptima en medio-grave-agudo (tristeza), en la octava cambia en una parte a ritmo de semicorcheas en la mano derecha (orgullo), y al final hace lo mismo y después termina con notas dobles en la derecha y una cadencia bien llevada (enfado). Los ritmos son de corchea en la mano izquierda y de corchea o corchea-puntillo semicorchea en la mano derecha.

Presenta un ritmo un tanto monótono sobre todo en la mano izquierda; en la mano derecha varía en ocasiones, pero con predominio también de corcheas, sin embargo es muy positiva la diferenciación que hace de sus estados de ánimo según las circunstancias que se presentan en la vida, y la expresión musical de los mismos; Se trata, por tanto, de un primer paso hacia la comprensión de la interpretación.

Participó en el concierto de alumnos demostrando una gran ilusión por interpretar su improvisación, y lo hizo con soltura e imaginación, produciéndose después un salto de madurez interpretativa en el resto de las obras del programa.

f)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

Así, podemos decir que, en lo referente al estudio de los aspectos musicales clasificamos:

-El ritmo que, al ser monótono denota una pobreza de conocimientos de lenguaje musical, lo cual no es propio de un alumno de tercer nivel, ya que debería presentar mayor dominio de dicho elemento; por tanto, es imposible una resolución agógica en la obra, ya que la falta de dominio del ritmo impide que se efectúen flexiones del mismo.

-La dinámica está bastante identificada con el registro empleado en cada pasaje, lo cual no define la intensidad de las diferentes notas musicales. Este problema está relacionado con la falta de control del peso del brazo y del oído interno, cuya carencia no le exige variantes significativas al respecto.

-La falta de fluidez motora es un impedimento para elaborar los diferentes tipos de ataque, los gestos y la igualdad en la articulación, que hoy tiene bastante conseguida a base de esfuerzo, casi como único medio mecánico básico.

-La independencia de las manos es aún deficiente aunque comienzan a observarse resultados al respecto, como se advierte en esa intención de independizar el ritmo de ambas manos en algunas ocasiones, a pesar de la monotonía.

-El sonido no está pulido porque no tiene conciencia del sonido desagradable lo cual indica también un cierto estado de tensión mental y muscular. Por tanto, es impensable de momento que este alumno produzca colorido sonoro variado, ya que lo primero es encontrar un sonido agradable de forma permanente.

-En cuanto al fraseo, está muy determinado por la secuenciación emocional del trabajo, que es muy precisa y elocuente, lo cual puede contribuir, poco a poco, a conseguir un resultado musical de calidad sonora y mejora del oído musical, sobre todo del interno.

-Sin embargo no puede decirse que la calidad general del trabajo sea mala, creo que es media con esperanza de ser superada dadas las características positivas que conlleva.

g)-Análisis de los elementos de elaboración del Método:

-El empleo de la metáfora le basa en la vivencia de un día normal en su vida, en el que va pasando por diversos estados de ánimo según la situación en la que se ve inmerso. Pero, esta metáfora la convierte en visual cuando realiza el dibujo (en el que representa de modo diferente cada estado de ánimo), y adquiere significado con la partitura futurista (también con símbolos diferentes según el significado de su estado interior, pero esta vez abstractos) que, a su vez, le sirve de cauce para alcanzar la abstracción interpretativa; pero esta no es inmediata, sino que se trata de un arduo camino en el que van apareciendo poco a poco elementos abstractos con el significado requerido.

h)-El empleo de los elementos creativos:

-En cuanto a la fluidez, denota capacidad para producir unidades de significado (dibujo y partitura), y asociativa porque relaciona las diferentes unidades de ánimo con el hilo conductor de las vivencias de un día; sin embargo no presenta la fluidez ideativa porque sus ideas no son abundantes ni demasiado variadas, sino que más bien son discretas.

-En la flexibilidad no demuestra una gran capacidad, ya que no realiza en general grandes cambios de estrategia ante las dificultades, como lo manifiesta la monotonía del ritmo, formas y colores; sin embargo esta capacidad se ve aumentada en el empleo de los registros del piano, que varía bastante según la idea.

-En lo referente a la originalidad podemos decir que se centra en la sorpresa de producción de estados de ánimo nuevos que fluyen correlativamente.

Por tanto, no puede decirse que estemos ante un alumno creativo por excelencia, sino que posee algunas cualidades al respecto, pero el desarrollo de la creatividad para él es motivo de un esfuerzo continuo y constante.

Caso ag-

a)-Presentación: tiene 9 años y estudia 2º de Piano y Primaria; le gusta mucho la Música; su aspecto es jovial y alegre, además de responsable, sin embargo es irregular en el trabajo por causas ajenas a su voluntad. En este cometido ha expresado la circunstancia de su vida cotidiana, que a pesar de la tragedia de las circunstancias familiares, denota un admirable optimismo. Se trata de una alumna interesante de cultivar por la manera de enfocar sus tareas.

b)-*Situación familiar*: es compleja, con un progenitor con problemas de adicción al alcohol y otro minusválido, lo cual supone para él una gran carga debido al entorno en el que se ve sumergido a diario, ya que mientras a otros niños les llevan al colegio, este alumno tiene que servir de guía a su progenitor, lo cual supera su capacidad de actuación y en ocasiones (cada vez más frecuentes) se deprime.

c)-*Diagnóstico*: lo que más destaca es la imaginación y la capacidad para ponerla en práctica; el oído es bueno aunque no excelente, como demuestra cuando tiene que cantar algunas melodías, sin embargo, el ritmo es claro, identificando ritmos diferentes con ideas diferentes, lo que demuestra una más que aceptable habilidad. Su motricidad es normal y el nivel de comprensión y asimilación del trabajo es alto, como se aprecia seguidamente.

d)-*Programa*: Técnica de "una docena al día de Burnan" (2 ejercicios cada día) nivel 2; 4 estudios de Czerny op. 821, Burmuller y Carra con el fin de adquirir las destrezas oportunas que requiere el nivel; pieza nº 1 del Album de Ana Magdalena Bach para el trabajo del estilo polifónico y ornamental del Barroco; Sonatina nº 5 de Reicnecker para el estudio de la forma sonata y el estilo clásico; Canción Francesa de Tchaikovsky para aprender el estilo romántico de melodía acompañada y mezcla de staccato con legato, además del pedal apropiado al estilo; Román Alís "los días de la semana" que le permite conocer las obras de Música Española a su nivel.

e)-*Análisis de la improvisación al piano*:

El tema: titulado "La galaxia de los sentimientos" (Anexo 1.1), los colores representan distintos planetas, que, a su vez, simbolizan sentimientos unitarios variados como si se tratara de personas inmersas en un grupo social; así, se puede decir que es una visión figurativa del mundo, presentada con una metáfora imaginativa y prudente, reflejo de su problema personal. Sin embargo, este sujeto presenta una solución al problema del mal en el mundo, proponiendo el ejercicio de valores cívicos basados en la convivencia pacífica y la solidaridad, sin odio ni maldad, a pesar de todo, en una valiente decisión. Por tanto, demuestra una gran capacidad de abstracción y trascendencia (a sus 9 años), ya que es capaz de transformar un problema personal en universal, con una visión global de lo que debe ser el mundo. Por otro lado, la partitura deja entrever su capacidad de síntesis, dada la claridad con que presenta el significado de su simbología en cuanto a forma y color.

Los Colores: Su mundo de color es contrastado, concreto y escueto, ya que no plantea ni muchos colores ni muchos valores y/o contravalores. Así, el negro y gris reflejan la maldad en diferentes grados, el naranja el odio, el fusia la solidaridad, el rojo el amor, el verde la amistad, el azulón la soledad y el blanco la paz.

La interpretación al piano: Es importante destacar que intercala la narración con la interpretación musical con una sobresaliente imaginación y soltura; así, en la explosión del principio realiza una especie de Bing Bang con acordes y ritmo de negra-puntillo corchea en registro grave; después, el amor tiene un ritmo de corchea de fondo y en

registro agudo; la amistad un ritmo de tresillos. Al final, curiosamente el odio se une a los sentimientos positivos para luchar contra el mal en un complicado ritmo de negra-glissando-síncopa en registro agudo-medio (izda).

El concierto de alumnos fue muy positivo para ella, ya que supuso un gran desahogo, y sirvió para que sus allegados se dieran cuenta del estado interno por el que estaba pasando su hija; además, demostró una gran imaginación para improvisar y una claridad de ideas propia de una niña de más edad, ya que, también su capacidad de narración es muy grande.

f)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo es variado y no fácil, aunque no está independiente de la melodía; sin embargo denota una gran intuición y conocimiento del lenguaje musical. Es de destacar que es el ritmo el que apoya las diferentes ideas musicales que se suceden en la improvisación.

-La dinámica está también ligada al ritmo, al registro y a la idea; por ejemplo el Bing-Bang es fuerte y ritmo movido en registro grave, y el amor tiene un ritmo tranquilo y suave en registro agudo. Así, también demuestra que domina la técnica básica cuando trabaja en ello, controlando la descarga del peso del brazo (a su nivel) y las articulaciones de los dedos.

-En cuanto a la fluidez motora no presenta ningún problema, al contrario muestra destrezas al respecto.

-La independencia de las manos no está aún muy asimilada, pero la sustituye por la coordinación entre ambas, para lo cual demuestra un control adecuado.

-El sonido bello surge de un modo natural en ella, lo cual denota un desarrollo del oído interno y relajación mental y física para el trabajo que, evidentemente, disfruta a cada momento.

-El fraseo lo relaciona con la idea emocional y la coordinación rítmica, por lo que es bastante personal y adecuado a la improvisación que realiza, además de surgir de un modo natural.

-La calidad del trabajo su trabajo fue alta dadas las aptitudes del sujeto, pero corto debido a la irregularidad en su asistencia a clase.

g)-Análisis de los elementos de elaboración del Método:

-El empleo de la metáfora se basa en la vivencia de las circunstancias de su vida, pero generalizadas, de tal modo que personaliza los propios sentimientos y la situación de agobio que sufre. Al realizar el dibujo presenta en colores diferentes dichos sentimientos, con figuras geométricas determinadas más por el color que por la forma; además, el tamaño está determinado por la extensión de cada estado en el momento de la vivencia. La partitura futurista es abstracta y el proceso está muy bien expresado y delimitado. Así, esta visión del trabajo denota una singular madurez en el sujeto, que ha comenzado ya en un cauce de abstracción en cuanto a la expresión de sus ideas.

h)-El empleo de los elementos creativos:

-La fluidez es evidente y expresiva porque produce unidades de significado (los valores y contravalores), asociativa porque establece relaciones inusuales en cuanto a la solución de sus problemas a nivel simbólico. Sin embargo no presenta la fluidez ideativa porque sus ideas no son abundantes, sino más bien discretas.

-La flexibilidad demuestra capacidad al realizar cambios de estrategias en el tratamiento de las ideas que derivan en el cambio del ritmo, lo cual arrastra a la dinámica, registro, etc..

-La originalidad aparece como novedad en cuanto al ritmo y fraseo, como imprevisibilidad porque produce soluciones que antes no existían y las generaliza partiendo de su problema, como sorpresa porque el efecto psicológico sobre el espectador produce una nueva visión del predominio de los valores sobre los contravalores y al manera de llegar a ello, ya que el odio se une a lo positivo para poder contra lo negativo.

Por tanto, podemos afirmar que estamos ante un alumno creativo por excelencia en muchos aspectos, que además de poseer cualidades musicales como se ha demostrado está pleno de personalidad; pero las circunstancias que discretamente describe en el trabajo no le permiten un óptimo desarrollo personal ni musical.

Caso fa-

a)-*Presentación*: tiene 8 años y estudia 1º de Piano y Primaria. A ella no le gusta mucho estudiar Música, va porque el padre le obliga; sin embargo, cuando quiere realiza buenos trabajos. Su aspecto es menudo y despierto, aunque muy dependiente, advirtiéndose que no le dejan tomar muchas decisiones a su nivel. Por tanto es una niña a la que le cuesta trabajo formar criterios o ideas propias.

b)-*Ambiente familiar*: su ambiente no es fácil, de padres separados, depende para estudiar de uno de ellos; el otro progenitor no comprende el mundo de la Música ni le gusta, sólo se limita a llevarle a clase, por lo que el alumno es una especie de isla en la familia.

c)-*Diagnóstico*: el oído que tiene es bueno aunque no brillante, como lo demuestra cuando tiene que imitar esquemas melódicos; su sentido del ritmo es bueno pero tiene pocos recursos, debido por un lado a la falta de trabajo y por otro a la falta de iniciativa antes aludida; la motricidad es aceptable y la comprensión de la interpretación denota poca profundidad, ya que, aún partiendo de una buena idea inicial, no la culmina por no estudiar suficientemente.

d)-*Programa*: técnica de "una docena al día" de Burnam (dos cada día), 4 estudios de Czerny op. 821, ambos para facilitar las destrezas mecánicas apropiadas a su nivel; pieza nº 3 del Album de Ana Magdalena Bach para el desarrollo del estilo polifónico y ornamental del Barroco; Sonatina nº 5 de Beethoven para trabajar la forma Sonata y las articulaciones y frases propias del clasicismo; El Funeral e l muñeca de Tchaicovsky, para el trabajo de la melodía acompañada, y el pedal del periodo romántico; Cyclone de Schoenmehl (estudios pop) para conocer la música procedente de la cultura del Jazz.

e)-Análisis de la improvisación:

El Tema: es una representación de "Los tejados", de tal modo que todos los colores forman un paisaje de tejados de diversas características. El contenido plantea la eterna historia del bien en contraposición con el mal; y estos factores logran compenetrarse gracias a la intervención de terceros personificados en los árboles como bienhechores de la situación. También los valores cívicos están insertos en la historia y son la base de la resolución de problemas. Por otro lado, aunque no deja de ser una historia original e imaginativa, los dibujos y la partitura son muy concretos, no hay abstracción en ellos, debido a la mente demasiado infantil aún del sujeto, lo cual repercute en los leitmotiv que no están muy diferenciados unos de otros.

Los colores: En todo momento aparecen representados sin demasiada distinción varios colores que simbolizan igualmente los tejados, las flores, los árboles, y el cielo; únicamente el marrón define la chimenea.

La interpretación al piano: no es muy variada, ya que utiliza elementos que repite con frecuencia, presentando diversidad en el empleo de los registros; así, la maldad la expresa en ritmo de acorde de negras en registro grave, la bondad en melodía de semicorcheas en registro agudo, el cielo en acordes de negras registro medio-grave o agudo según la bondad o maldad que representara, los árboles en ritmo de acordes de negras registro medio. Por otro lado, después de disertar sobre el comportamiento del bien y el mal, en un juego monótono de los elementos ya presentados, aparece súbitamente la paz entre ambos con un acorde un poco fuera de lugar.

No asistió al concierto a pesar de estar incluida en el programa

f)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo es monótono en negras, corcheas y semicorcheas continuamente, lo cual deja ver una falta de dominio de los conocimientos del Lenguaje Musical. Así, es imposible una resolución agógica de la obra.

-La dinámica no existe, la sustituye por el cambio de registros según las ideas, lo que está relacionado con la falta de control de los recursos técnicos y del lanzamiento del peso del brazo, así como del oído interno que no capta las diferencias de intensidad de sonido.

-En cuanto al proceso motor, este sujeto no presenta más dificultad que la falta de trabajo en el instrumento, lo cual impide la resolución de los diferentes ataques, gestos, articulaciones, etc...

-La independencia de las manos es aún deficiente, encontrándose arraigado el ritmo en la melodía, lo cual denota monotonía en el resultado improvisatorio.

-El sonido por tanto no está trabajado ni surge naturalmente por la falta de dominio de los recursos antes aludidos y del oído interno.

-El fraseo está sin realizar, por lo que la calidad sonora es inexistente, así como la mejor del oído interno.

-En cuanto a la calidad general se advierte en el trabajo una falta de reflexión y de constancia, aunque la idea previa es buena, lo cual repercute en la baja calidad del resultado de la improvisación.

g)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

-La metáfora que aparece es la sensorial, basada en lo visual representado por los tejados, los árboles y la chimenea que adquiere significado con la partitura futurista, aunque sus símbolos no difieren gran cosa de los del dibujo, con lo cual, el proceso no está bien delimitado en la misma.

h)-El empleo de los elementos creativos:

-La fluidez que presenta el alumno es la expresiva porque produce unidades de significado; no presenta la ideativa porque no produce ideas abundantes, ni la asociativa porque no establece relaciones inusuales entre los elementos aparecidos.

-La flexibilidad se aprecia en la personificación de los tejados como problemática vital cotidiana.

-La originalidad aparece en lo novedoso de la representación de los tejados, y como sorpresa, ya que produce un nuevo efecto psicológico sobre el espectador.

Por tanto, encontramos un sujeto que presenta algunos aspectos creativos, pero no es creativo por excelencia, ya que le faltan factores para ello, y tampoco destaca por un trabajo continuado para su desarrollo.

Caso jr:

a)-Presentación: tiene 8 años, estudia 1º de Piano y Primaria y le gusta mucho la Música, disfrutando con estos trabajos para los que derrocha imaginación y buen hacer. Su aspecto es menudo y muy despierto, como después demuestra; se interesa mucho por todo y rinde al máximo.

b)-Ambiente familiar: es equilibrado, con un progenitor que trabaja (profesional culto) y otro que se dedica a la familia pero con una gran inquietud cultural. Sus hermanos mayores le sirven de ejemplo y le ayudan mucho, con lo cual se puede decir que es un alumno muy motivado y disciplinado.

c)-Diagnóstico: individuo con buen oído, como lo demuestra al imitar esquemas melódicos, buen sentido del ritmo, ya que, además es capaz de crear ritmos diferentes con sentido propio; tiene una motricidad normal y un profundo sentido de la interpretación, que además adorna con connotaciones filosóficas.

d)-Programa: técnica de "una docena al día" de Burnam (dos ejercicios cada día), y estudios de Czerny op. 821 para desarrollar las destrezas técnicas propias de su nivel; pieza nº 5 del Album de Ana Magdalena Bach para trabajar el estilo contrapuntístico y ornamental propio del Barroco; Sonatina nº 4 de Reinecke para conocer la Forma Sonata y las articulaciones y fraseos propios del estilo clásico; Stravinsky, "Lo cinco dedos" nº 3 que permite conocer el estilo interpretativo posterior al romanticismo y la armonía que lo caracteriza; A "Swinging Leprechaun de Schoenmehl" que le permite conocer la Música procedente de la cultura del Jazz y su interpretación singular.

e)-Análisis del trabajo:



Dibujo 20: Personalidades y su partitura futurista.

El tema: habla de "Personalidades" y relaciones humanas; así, se imagina el mundo de los colores alegre, entretenido, como un juego; cada color es para ella el mundo interior de una persona, y su conjunto las relaciones humanas. Por otro lado, en el significado intenta hacer desaparecer el mal para que no entorpezca las relaciones sociales dentro del juego, encauzándolas dentro de unas normas con un contenido claro de valores cívicos, en un afán precoz de cambiar el mundo para bien.

Es de destacar que, tratándose de una niña de 9 años sus dibujos están cargados de abstracción y simbología, al igual que su narración. En el dibujo inicial establece los colores con formas muy diferenciadas pero, al mismo tiempo, totalmente abstractas, no hay objetos, ni mezcla los colores, las personalidades de su cuento están muy diferenciadas, y ella, está muy segura de todo el contenido.

En la partitura futurista expresa las personalidades mediante unos símbolos muy escuetos y sintéticos (casi propios de un intelectual) y enlaza perfectamente el símbolo con el argumento de su historia.

Los colores: los emplea en función de las características de cada persona; ella se imagina el Azul celeste como el soñador activo; Azul oscuro como la persona libre, buen estudiante e inquieta; Verde claro como la persona alegre y libre, además de poco atractiva; Amarillo como el estudiante brillante; el rojo como el mal estudiante travieso y feo; el fusia como el soñador, pensativo y atractivo; el malva como la persona guapa, juguetona e inquieta; el marrón como el feo amargado y malo; el dorado como la persona amarga, no intelectual y activa.

La interpretación al piano: la representa también en función de las personalidades; así, el amarillo (libre) aparece en melodía de negras en registro agudo; al ponerse a jugar con el marrón (feo amargado) tenemos acordes de negras en registro grave; vuelve a aparecer el amarillo en ritmo de semicorcheas en registro agudo, y seguidamente el rojo (mal estudiante feo) en escala de agudo a grave como decayendo; después se vuelve a intercalar con el amarillo y verde para emerger al final el rojo en corcheas en el registro grave, huyendo de su propia maldad.

Además, esta alumna participó en el concierto especial cuentos, aunque es preciso señalar que se dejó vencer en cierta medida por su timidez y no rindió lo mismo que en la clase; sin embargo supuso para ella un salto en la madurez artística.

f)-análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo está bien utilizado dado su nivel y edad, ya que se está iniciando. Así, emplea un ritmo diferente para cada carácter (negra, corchea, semicorchea), repitiendo, como si de un estribillo se tratara) la personalidad identificada con el amarillo que es la correspondiente al carácter libre, aunque unas veces lo hace en negras (comienzo) y otras en semicorcheas. Podemos decir, por tanto que huye de la monotonía, y para ello, es capaz de emplear todos sus recursos al respecto.

-La dinámica está relacionada con los registros, de tal modo que los graves son más fuertes y los agudos más suaves; esta característica está dentro de la normalidad, dado que es un sujeto que se está iniciando en el piano y aún no controla el oído interno ni el lanzamiento paulatino del peso del brazo.

-No presenta problemas motores, ya que se aprecia flexibilidad en sus gestos, así como igualdad en la articulación de los dedos.

-La independencia de las manos aún es deficiente, pero es normal para su nivel. Así, supedita la melodía al ritmo, e incluso identifica los caracteres con ritmos y no con melodías, apoyándose, de este modo, en la base de todo proceso musical.

-En cuanto al sonido, este alumno lo presenta natural y bello, desde dentro de sí mismo, por lo que se advierte un dominio inconsciente del oído interno y un estado de relajación natural que permite advertir un variado colorido sonoro, que deja entrever una especial intuición musical.

-El fraseo está determinado por la secuenciación emocional del trabajo, realizando más un sistema de terrazas por niveles de intensidad que una frase en sí. Pero es un modo de expresión normal para un sujeto que se inicia.

-La calidad general del trabajo es muy buena, aprovechando al máximo tanto los recursos naturales del sujeto como los conocimientos, lo cual es muy positivo porque indica que se trata de una personalidad rica en aptitudes y con una gran predisposición para el aprendizaje, además de una actitud especial para saber utilizar inmediatamente lo aprendido.

g)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la metáfora se basa en la vivencia interna de distintas personalidades que a su vez se relacionan formando las relaciones humanas con variados ingredientes. Por tanto, podemos hablar de la metáfora sensorial en el primer caso, y de la red

semántica en el segundo. El hecho de presentarnos de forma intuitiva un sistema de red metafórico indica la capacidad intelectual de este alumno que realiza conexiones cerebrales de un modo natural y llega a crear sus propias conclusiones sobre el trabajo (desarrollo de los valores cívicos).

h)-El empleo de los elementos creativos:

En cuanto a la *fluidez*, denota capacidad para producir unidades de significado (dibujo y partitura), asociativa compleja a través de las conexiones que realiza entre las distintas personalidades para crear relaciones humanas, e ideativa, porque crea sin dificultad diferentes personalidades que además son variadas.

La *flexibilidad* es también importante en lo referente a los cambios de registro y ritmo, en la utilización de formas y colores en sus dibujos, y en el establecimiento de relaciones entre las unidades de significado.

La originalidad la demuestra en la identificación de los colores con las personalidades y en los motivos musicales utilizados para cada una de ellas.

Caso ab:

a)-*Presentación*: Es un alumno de 8 años que estudia 1º de Piano y Primaria; su aspecto es de contextura normal, destacando su carácter inexpresivo, incluso en la vida cotidiana, lo que repercute en la interpretación de la Música. El alumno denota cierto interés por la materia, pero no es capaz de captar el verdadero sentido del trabajo musical.

b)-*Ambiente familiar*: se advierte un progenitor profesional pero que no conoce mucho la Música, aunque quiere educar a sus hijos en esta materia, y otro progenitor que tampoco demuestra muchos conocimientos al respecto; tampoco se aprecia un ambiente cultural familiar cultivado.

c)-*Diagnóstico*: se trata de un individuo con un sentido aceptable del ritmo, un oído más bien pobre, como lo demuestra cuando canta alguna melodía, una motricidad normal y una inteligencia racional y emotiva más bien baja, lo cual repercute en el planteamiento superficial de los temas a trabajar, así como en su resolución.

d)-*Programa*: se trata de un alumno de 1º de LOGSE, por lo que el programa se centra en el Método Europeo de Friedmann, ejercicios de "una docena al día" de Burnam (dos cada día), nivel cero y uno; 2 Estudios de Carra para desarrollar la técnica apropiada a su nivel, una Zarabanda de Corelli en fa mayor para trabajar la polifonía y el contrapunto propios del estilo Barroco; y la pieza nº 1 del Album de la Juventud de Schumann con el fin de dominar la melodía acompañada y el pedal del estilo romántico.

e)-Análisis del trabajo:

El tema: trata de "El paseo". Para describirlo presenta la historia de una niña que salió una tarde al campo sin mayor trascendencia, con

lo cual podemos calificarla como una historia rosa que encaja muy bien con su carácter pausado, sin sobresaltos, sin recursos. Por tanto, para crear la historia no realiza clasificaciones de forma y color, ya que, los colores para ella se mezclan en la realidad. Tampoco plantea problemas personales ni sociales, simplemente algo material: el arreglo de una rueda, lo que demuestra una imaginación poco ejercitada y escasa; no se le ocurre otra cosa.

Sin embargo, el dibujo inicial es abstracto y la partitura totalmente simbólica, apreciándose un indicio de su capacidad de síntesis; pero para desarrollarla, habría sido necesario presentar un trabajo más elaborado. También los ritmos de cada elemento son demasiado simples y repetitivos.

Los colores: también son simples en su planteamiento e identificación que, en este caso es con objetos muy concretos, careciendo totalmente de una abstracción en el significado de los mismos. Así, el naranja representa las naranjas, el rosa la muñeca, el azul el cielo, el verde el campo, y el negro la rueda.

La interpretación: Tampoco denota nada especial; así, el paseo lo presenta en ritmo de negras-corcheas y registro agudo; poco a poco aparecen acordes en registro medio que representan la tormenta; más tarde vuelve a aparecer el motivo de negras en registro agudo y corcheas en registro medio. Podemos decir al respecto que es una historia musicalmente muy monótona que además no se apoya en la narración al interpretarla, por lo que aparece un tanto confusa; y hay que añadir que este alumno, a pesar de que estaba incluida en el programa, no asistió al concierto, ni tampoco justificó su ausencia, demostrando su falta de interés.

f)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo es muy monótono, pareciendo solamente negras y corcheas que en algún momento identifica con los registros, pero que entremezcla en otro momento, intercalando también unos acordes en blancas.

-La dinámica es inexistente, solamente se plantea seguir el ritmo; por tanto no es capaz de diferenciar intensidades de notas ni siquiera en terraza, lo que demuestra una carencia de conocimiento y trabajo que es un problema grave incluso en su nivel.

-En cuanto al manejo motor, es importante destacar que, aunque está dentro de la normalidad, la falta de trabajo hace que presenten problemas en cuanto a la capacidad en los movimientos al respecto.

-La independencia de las manos tampoco la ha conseguido, ya que no trabaja lo suficiente para alcanzarla y se apoya siempre en el ritmo; todos los elementos musicales los supedita al ritmo.

-El sonido tampoco está pulido, ya que no domina lo fundamental que es la fluidez rítmica y la independencia de manos, por lo que el sonido es gordo y poco agradable sin presentar tampoco variedad en el color.

-El fraseo no lo realiza, debido a que los elementos musicales fundamentales no están controlados, presentando confusión en todos. Dicho estado se deriva de que el planteamiento de la narración es también confuso.

-La calidad general del trabajo es bastante deficiente por falta de trabajo, lo cual conlleva una carencia de conocimientos.

g)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la metáfora se basa en la vivencia de un paseo por el campo que podría ser representativo de su vida cotidiana, sin plantear más problemas, con una simpleza sin precedentes.

h)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* está estancada, tanto en la creación de significados (que son simples) como en la asociativa (no crea asociaciones entre los mismos) y en la ideativa porque no presenta ideas variadas.

La *flexibilidad* tampoco aparece en este sujeto, ya que no presenta cambios de estrategias ante las dificultades, como lo demuestra la monotonía del ritmo, la falta de dinámica y colorido sonoro, etc..

La originalidad también es nula porque no presenta ideas novedosas, ni presenta casos nuevos contrastantes, ni produce un efecto nuevo en el espectador.

Caso el:

a)-Presentación: alumno de 8 años que estudia 1º de Piano y Primaria y es poco disciplinado. Su aspecto es gordito y no alto, de carácter muy abierto pero poco despierto; se hace oír siempre que quiere aclarar alguna situación, lo cual es positivo en un alumno de tan corta edad.

b)-Ambiente familiar: en principio corresponde a un ambiente poco culto aunque sí de trabajo; los padres demuestran un gran interés por la educación musical, pero no terminan de abordar la falta de trabajo del hijo. La verdad es que no se dieron mucho a conocer, pero dado el desajuste del trabajo diario del alumno parecen llevar una vida muy ordenada.

c)-Diagnóstico: se trata de un individuo con un oído más bien malo, como lo demuestra cuando imita estructuras melódicas, ya que no diferencia bien el carácter ascendente o descendente de los sonidos; su sentido rítmico es normal, al igual que su motricidad. Sin embargo la comprensión de las obras, sobre todo de la improvisación es buena.

d)-Programa: Método Europeo de Friegmann, ejercicios de técnica "una docena al día" de Burnam nivel cero y uno (dos cada día); 2 estudios de Carra vol. 1 para desarrollar las destrezas técnicas propias de su nivel; Zarabanda en mi menor de Corelli para trabajar el estilo contrapuntístico y polifónico; pieza nº 3 del Album de la Juventud de Schumann para estudiar la melodía acompañada y el pedal del estilo romántico.

e)-Análisis del trabajo:

El tema: representa "Las estaciones"; así, para el alumno, los colores representan las estaciones del año, y cada una de estas tiene sus características propias tanto de clima y ambiente como de comportamiento de los animales como se verá en la interpretación.

Es de destacar que, tratándose de un sujeto de 8 años presenta el dibujo inicial en abstracto y la partitura posterior llena de simbología, escogiendo colores distintos según la estación del año, lo cual demuestra capacidad de abstracción y de síntesis.

Los colores: tienen para ella un significado especial, relacionándolos con diferentes estados de los objetos o de elementos naturales; así, el azul claro es un libro de poesías, el azul oscuro es el mar en movimiento, el morado es el cielo al anochecer, el verde es el campo en primavera con animales y plantas, el amarillo es el sol en verano, el rosa claro es una persona agradable, el rosa oscuro es un vestido, el rojo es el fuego de chimenea, el granate son uvas, y el negro son truenos.

La interpretación: se centra en la primavera con sus flores, árboles y animales, en ritmo de negras y corcheas-semicorcheas en registro agudo-medio, a veces como en cascada y trinos alternando con notas dobles en la mano izquierda; el calor del verano impide que haya tantas flores y los animales recogen comida, para ello presenta un ritmo de corcheas y negras en registro agudo; en el otoño aparece la lluvia, los animales se protegen, para lo que elige un ritmo de negras y corcheas en registro agudo, alternando con nota doble en registro grave; el invierno trae la nieve y el letargo de los animales, en ritmo de corcheas en registro agudo simulando la nieve.

Además, es preciso destacar que este sujeto participó en el concierto de alumnos y, aunque de momento no demostró soltura en la interpretación, sí dio muestras de originalidad e imaginación a la hora de exponer el trabajo de improvisación.

f)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo es variado, no solo en lo referente a los elementos que el sujeto conoce, sino en la capacidad que tiene para combinarlos de diferente forma según el efecto que pretende conseguir (no es lo mismo corchea y negra que negra y corchea). Por lo tanto, en este punto demuestra una capacidad alta tanto en la elaboración de los ritmos como en la identificación de los mismos con los procesos de significado planteados en la narración.

-La dinámica la identifica con los registros, recurso muy propio de alumnos que están iniciándose. Así, los registros graves son fuertes y los agudos suaves.

-En cuanto a la fluidez motora es normal tirando a alta, ya que presenta facilidad para variar el ritmo y utilizar los recursos del lenguaje musical, además de advertirse agilidad en los gestos de interpretación que conoce.

-La independencia de las manos aún es escasa como es normal para su nivel, sin embargo, tiene buena coordinación entre ambas porque ha realizado un buen trabajo al respecto.

-El sonido es bello, le sale de un modo natural, produciendo incluso cierto colorido dentro de sus conocimientos.

-El fraseo está relacionado con la secuenciación emocional en la narración y los ritmos empleados, presentándolo de un modo diferente según cada estación del año: así, en la primavera es más colorista y movido, en el verano más pausado, en el otoño más velado por el mal tiempo, y en invierno imitando la nieve.

-La calidad general del trabajo es alta, ya que ha trabajado bien los diferentes aspectos de la improvisación, lo que no le ha

ocurrido con las obras del programa del curso, con lo cual aún carece de medios expresivos al respecto.

g)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

La *metáfora* es vivencial, expresando su visión interior de las estaciones del año que luego convierte en visual en el dibujo (cada estación es diferente en forma y color) y la partitura futurista (tiene símbolos distintos para cada estación elemento); pero también es en red porque el conjunto es el año completo, para lo que relaciona las diferentes etapas del mismo que crean el conjunto.

h)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* se aprecia en la capacidad que tiene para producir las unidades de significado (las diferentes estaciones con sus músicas particulares), y en la capacidad para asociar las mismas dentro del conjunto del año; también en las ideas porque las produce abundantemente tanto en la narración como en la música que pone a cada estación, en la que incluye variados elementos expresivos y de lenguaje musical, en el ritmo, la utilización de los registros y el sonido que son igualmente diversos.

La *flexibilidad* se aprecia en los cambios de estrategia rítmica, expresiva y de sonido que aparecen en la improvisación.

La *originalidad* se centra en la sorpresa de producción de las diferentes estaciones y los acontecimientos naturales que engloban, en los recursos rítmicos (cuando incluye, por ejemplo, el trino y el glissando), en el colorido sonoro.

Caso ul:

a)-Presentación: Alumno de 9 años que estudia 2° de Piano y Primaria, al que le gusta la Música pero no es constante en el trabajo; sin embargo, cuando trabaja obtiene un rendimiento muy aceptable, ya que es capaz de pulir los problemas de la obra. Su aspecto es gordito y gracioso, muy acostumbrado a que le solucionen los problemas, con lo cual es difícil conseguir que elabora sus propias ideas, aunque las tiene.

b)-Ambiente familiar: es muy normal, tiene una madre que se ocupa constantemente de él, y le lleva al Conservatorio (ya que viven en un pueblo); ambos padres, aunque tienen una cultura más bien baja (el padre es obrero), sin embargo admiran y participan con gusto en las actividades culturales diversas y en las específicas del Conservatorio, a pesar del sacrificio del desplazamiento. Se advierte que la madre es la encargada de velar por dicho ambiente debido a su condición de ama de casa.

c)-Diagnóstico: tiene un oído aceptable como lo demuestra en la buena entonación de las melodías; su sentido del ritmo es poco seguro, necesita trabajarlo para desarrollarlo con soltura; su motricidad es normal pero con tendencia a confundir ciertos movimientos; también la comprensión de las obras la alcanza a base de esfuerzo constante; por tanto no es un alumno rápido en cuanto a resultados.

d)-*Programa*: técnica de "una docena al día" de Burnam (dos cada día), y estudios de Czerny op. 821 y de Carra vol. 2 variados para desarrollar las destrezas técnicas propias de su nivel; Minueto en fa mayor del Album de Ana Magdalena Bach para trabajar la polifonía, contrapunto y ornamentación barroca; Sonatina nº 5 de Reicnecker para estudiar la Forma Sonata y las articulaciones y fraseos propios del clasicismo; "La muñeca nueva" de Tchaikovsky para trabajar la melodía acompañada, articulaciones, fraseos y pedal románticos; "Juguetes" nº de Román Alís, con el fin de estudiar la armonía y estilo de la Música Española de nuestra época.

e)-*Análisis del trabajo*:

El tema: "Un día de sorpresas". Describe el conjunto de colores como un "sueño bonito" de un día de campo; para ello, presenta los elementos cielo, tierra y aire bien definidos en estado de inestabilidad, porque actúan como fuerzas regenerativas de la naturaleza, y una vez consumado el proceso de reconstrucción natural, resplandece la serenidad de las estrellas.

Tiene unas curiosas formas de representación, ya que, el dibujo previo es totalmente abstracto; se trata de un puzle con los colores codificados, y la partitura final posee elementos abstractos codificados junto a otros elementos más concretos, e incluso más infantiles. Este dato es importante dada la edad de esta alumna que es de 9 años; todo demuestra que estamos ante la entrada a su primera madurez, ya que se encuentra en un periodo de transición al respecto.

Los colores: Para expresar todo ese entramado, identifica los colores con elementos naturales; así, el azul celeste representa el cielo en un estado estático; el azul marino representa el mar; el azulón, las olas; el verde claro, la hierba; el verde oscuro, el césped fino; el naranja, el viento fuerte; el amarillo fuerte, el sol; el amarillo suave, las estrellas brillantes; el rosa claro, una muñeca; el rosa oscuro, un terremoto; el rojo, un huracán; el morado, la brisa; el marrón, la tierra; el gris, la lluvia fuerte.

La interpretación: Se apoya en la narración, la cual intercala, en forma hablada, con el trabajo musical; así, el viento aparece en semicorcheas dobladas en registro medio; el oleaje del mar lo representa con un ritmo de corchea-puntillo semicorchea en registro grave, que va suavizándose hasta llegar a una escala descendente; la lluvia, en ritmo de tresillos de corcheas y semicorcheas dobladas que terminan en acordes graves; la tierra mojada alterna entre un registro grave y agudo en corcheas, y ritmo de semicorcheas en acorde; la hierba en semicorcheas y corcheas en registro medio-grave; el terremoto y huracán, en corcheas registro medio y notas dobles en medio-agudo que va declinando en negras hasta terminar con una blanca; el arcoiris en corcheas en registro agudo; la serenidad de la noche la expresa en acorde de corcheas con la primera acentuada en registro grave. Por otro lado, participó en el concierto con soltura pero demostró poca musicalidad; pero se trata de un problema que aparece cada vez que toca en público debido a que aún no controla los nervios, sin embargo, es importante resaltar que este trabajo le ha servido para madurar musicalmente.

f)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo es variado y es importante este aspecto porque identifica un ritmo con cada una de las fuerzas naturales, lo cual indica un dominio importante en este aspecto.

-La dinámica está identificada con los registros, de tal modo que los graves los ejecuta más fuertes que los agudos. No podemos hablar de una dinámica correcta, pero es un caso frecuente e estos alumnos que tienen que identificar cada grado de intensidad con una imagen auditiva (el sonido de cada registro) y visual (la ubicación de los registros en el piano) en este caso.

-La fluidez motora es normal, pero no presenta este sujeto especial facilidad al respecto, ya que le cuesta trabajo conseguir por ejemplo igualdad en la articulación, los diferentes ataques y gestos, etc..

-La independencia de las manos aún no está muy conseguida, lo que se aprecia en que no ha independizado el ritmo de la melodía en este trabajo; lo que sí se aprecia es una buena coordinación entre ambas manos.

-El sonido de este alumno está, por lo general, bastante cuidado, lo que indica que le funciona aceptablemente el oído interno, y cuando se concentra en ello, desaparece la tensión y por lo tanto la producción de ruido.

-El fraseo en este trabajo está muy determinado por la secuenciación emocional, identifica cada frase con un estado de la naturaleza como el huracán, que es fuerte, etc..Sin embargo, las frases son precisas y conscientes de su significado.

-La calidad general de la improvisación es buena, pero puede ser superada en lo referente a la parte técnica sobre todo.

g)- Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la metáfora es sobre todo visual (un sueño), y también sensorial (percibe el huracán, la lluvia, etc..), además de establecer una red (a través del puzzle) en la que unifica los elementos naturales en su conjunto.

h)-El empleo de los elementos creativos:

La fluidez se aprecia por la capacidad para producir unidades de significado (los elementos naturales), y la capacidad para asociar las distintas unidades con el hilo conductor del día de campo en el que se dan diferentes acontecimientos naturales; además puede hablarse en este caso de fluidez ideativa porque presenta ideas variadas en la obra (los diversos acontecimientos naturales).

La flexibilidad se demuestra porque realiza cambios de estrategia en las dificultades, como el empleo de diferentes ritmos para representar lo eventos, las diferentes dinámicas y fraseos, los diferentes elementos del lenguaje musical de que hace uso, etc..

La originalidad se centra en la sorpresa de producción de elementos naturales con sus respectivas características musicales, y en la idea del puzzle en el que representa a la naturaleza como conjunto.

Caso ug:

a)-*Presentación*: Niño de 11 años que estudia 3° de Piano y Primaria, con interés por la Música y resultados muy positivos respecto a su nivel; es muy maduro tanto en sus planteamientos como en los resultados del trabajo. Su aspecto es estilizado y un tanto intelectualoide, tranquilo y equilibrado, aunque reflexivo.

b)-*Ambiente familiar*: normal y equilibrado, con un progenitor que trabaja y el otro que se dedica a la familia, por lo que se trata de un alumno bien cuidado e instruido, que refleja el interés del colectivo familiar por la cultura, y en especial por la Música.

c)-*Diagnóstico*: individuo de buen oído, capaz incluso de representar con facilidad musicalmente las ideas mentales previas; su sentido del ritmo también es preciso como lo demuestra en su trabajo, tanto del curso como de la improvisación; su motricidad es bastante buena, no presentando especiales dificultades en el estudio de los gestos y demás movimientos pianísticos; la comprensión de sus obras es profunda y de contenido filosófico, como lo demuestra su trabajo final.

d)-*Programa*: Ejercicios de técnica de "una docena al día" nivel tres (dos cada día), estudios de Carra volumen 2 de segundo curso (tres variados, con el fin de desarrollar las destrezas técnicas propias de su nivel); Pequeño Preludio n° 3 del primer cuaderno de J. S. Bach para trabajar la escritura polifónica, contrapuntística y ornamental propias del Estilo Barroco; Sonatina en do mayor (fácil) de Mozart para el estudio de las articulaciones y fraseos del periodo Clásico y la Forma Sonata; Preludio n° 4 de Chopin en el que se trabaja la melodía acompañada, la agogia y el pedal propios del estilo Romántico; Gimnopedie n° 1 de Satie para estudiar los planos sonoros, la armonía y el sonido modernos, así como el pedal; El niño se duerme de Turina con el fin de trabajar el estilo de la Música Española, en cuanto a armonía, fraseo, agogia y pedal sobre todo.

e)-*Análisis de la improvisación*:

El tema: lo define como "Mi mundo en colores" (Anexo 1.1); se trata de una peculiar visión del mundo real, ya que, para ella está lleno de colores, cada uno de los cuales representa un sentimiento humano, y todos juntos giran constantemente en el mundo. Así, la maldad contrasta con los valores universales positivos; sin embargo, considera que en el mundo "hay de todo", y además mezclado, es decir, no existen sentimientos en estado puro. Por tanto, esta contradicción no puede solucionarse, a su modo de ver, pero piensa que el amor puede con la maldad al final del proceso vital.

Era difícil conseguir encauzar todas las ideas presentadas en la 1ª fase, pero consiguió esbozar un argumento aceptable y muy reflexivo. Por eso podemos afirmar que su visión del mundo es muy madura, y, aunque es muy joven, es capaz de aceptar muy bien la realidad de los acontecimientos; así, para ella, el mal es un enemigo que está ahí y no se puede eliminar, pero sí contrarrestar.

La partitura futurista, de corte simbólico, presenta el mal como un germen reconcentrado en el núcleo del mundo, envuelto sin embargo en los buenos sentimientos. Aparece al principio, un deseo tácito de cambiar el mundo, pero al final lo acepta como es.

Los colores: los identifica con los valores y los contravalores; así, el verde significa la diversión, el blanco la solidaridad, el negro la maldad, el gris el egoísmo, el rojo el cariño, el azul oscuro la alegría, el azul celeste la amistad, el rosa claro la unión, el rosa fusia el amor, el malva la ayuda, el morado la risa, el amarillo fuerte la ira, el amarillo suave la esperanza, el naranja la música, el castaño la tristeza.

La interpretación: El mal lo representa en acordes negros graves alternando con melodía en el mismo registro que poco a poco se ubica en el medio y agudo al ritmo de corcheas y semicorcheas, corchea-puntillo semicorchea, semicorchea-corchea-puntillo en escala descendente, al ir apareciendo buenos sentimientos. Al final como considera que en el mundo están todos los sentimientos entremezclados se va hacia el registro medio. Por otro lado, podemos decir que es un trabajo interesante, puesto que las ideas musicales están muy bien encuadradas en el dibujo, partitura y narración. En el concierto realizado demostró una gran soltura a la hora de improvisar; ella tenía muy clara la imagen mental de su historia con todos sus elementos, y aportó una gran gama de sonidos, leitmotiv y dinámicas.

f)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo es variado, en función de los sentimientos; así, los negativos tienen ritmos pausados en registro grave, y los positivos ritmos más movidos en registro agudo. Sin embargo, para el nivel al que corresponde la alumna, emplea recursos muy simples y con escasa combinatoria.

-La dinámica es más interesante porque considera toda la improvisación como una frase global en la que van apareciendo elementos dinámicos en gradación; además, está bastante identificada con el registro empleado e cada pasaje.

-La fluidez motora es buena, teniendo cierta facilidad para igualar la articulación y realizar los gestos de interpretación principalmente.

-La independencia de las manos lo demuestra el hecho de que no supedita el ritmo a la melodía, sino que son elementos musicales que aparecen independientes en la improvisación.

-El sonido de este sujeto fluye con belleza de un modo natural, lo cual refleja un estado de relajación interior y un buen funcionamiento del oído interno.

-El fraseo es interesante porque concibe la obra en conjunto como una única frase, y dependiendo de los diferentes periodos, va introduciendo elementos nuevos de interpretación o de lenguaje.

-La calidad general del trabajo es buena ya que denota un alto grado de madurez musical y personal para el nivel que se requiere.

g)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

La metáfora la emplea como percepción sensorial, ya que su vivencia está en el mundo y todo lo que en él se incluye; sin embargo, el alumno realiza una visualización mental de ese mundo. También se puede considerar que establece una red metafórica por el modo en el que unifica los diferentes elementos y los da sentido en el conjunto.

h)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* la demuestra por la capacidad para producir unidades de significado (los sentimientos), y la capacidad para asociarlas (el mundo en colores) con el hilo conductor de los acontecimientos sensoriales ordenados que, según él, se dan en el mundo. También podemos hablar de una fluidez ideativa porque sus ideas son abundantes en el tema que ha elegido (presenta muchos sentimientos y soluciones).

La *flexibilidad* se aprecia en los cambios de estrategia, que en este caso son importantes en cuanto a ideas, pero no en cuanto a estrategias rítmicas; sin embargo, las ideas melódicas son más numerosas.

La *originalidad* se aprecia en la novedad del tema en sí mismo (mi mundo en colores que son estados de ánimo) y la sorpresa con que presenta los temas musicales que desarrollan la obra.

Caso in:

a)-*Presentación*: Alumno de 10 años que estudia 3° de Piano y Primaria; le gusta la Música y el ambiente del Conservatorio pero le cuesta la disciplina en el trabajo. Su aspecto es corriente pero despierto, estando acostumbrado a solucionar sus propios problemas, y su carácter es muy abierto.

b)-*Ambiente familiar*: se trata de un ambiente culto, ya que los progenitores (los dos profesionales) tienen una gran inquietud cultural que desarrollan asistiendo a muchas actividades al respecto. Además, su vida normal es organizada y equilibrada, incluso abierta a multitud de trabajos diversos.

c)-*Diagnóstico*: se trata de un individuo con gran facilidad musical en todos los sentidos: melódico (canta melodías con gran precisión), rítmico (no tiene problema con el ritmo de la obras) e incluso motor (demuestra destrezas técnicas con poco trabajo), por lo que un mínimo trabajo produce un resultado aceptable.

d)-*Programa*: técnica de Hannon, 4 estudios variados de Heller para trabajar las destrezas técnicas apropiadas a su nivel; la invención n° 3 de J. S. Bach para estudiar el toque polifónico, ornamental y contrapuntístico propios del Estilo Barroco; Romanza sin Palabras "El gondolero" de Mendelshon, con el fin de trabajar la melodía acompañada, el fraseo, la agogia y la articulaciones propias del Estilo Romántico; "EL pequeño negro" de Debussy para conocer la armonía, planos sonoros y pedal propio del Estilo Moderno; Apunte n° 2 de Guridi, para estudiar el estilo peculiar de la Música Española, en cuanto a armonía, fraseo, dinámica y agogia.

e)-*Análisis de la improvisación*:

El tema: presenta "El jardín" a través de las 4 estaciones primavera, verano, otoño, invierno; además, cada estación tiene su característica propia según el tiempo, las plantas de la temporada, etc..; sus colores también son diferentes en cada una de ellas. De este modo, identifica el jardín con el bien; los insectos con el mal que invadió a aquel, pero al final, el mal es exterminado por una fuerza suprema. Es de destacar que, sin darse cuenta plantea una

solución transpersonal, ya que hay unas fuerzas ocultas que eliminan el mal y traen la felicidad. Podemos afirmar que el jardín es su mundo interior.

Es importante la imaginación y musicalidad de esta alumna, pero, la narración está poco elaborada debido a su falta de dedicación; por tanto, podría haber desarrollado mejor la idea inicial que resulta interesante. Su capacidad de abstracción es más evidente en la partitura que en el dibujo previo, ya que, aquella está llena de simbología y perfectamente codificada a nivel musical, saltándose el proceso de codificación del color, porque no lo ha necesitado.

Los colores: no los plantea, los sustituye por la representación abstracta de la notación musical, del siguiente modo: notas salteadas, duraciones de notas pulsadas, curvas de melodías, subida o bajada de notas, acordes.

La interpretación: El jardín aparece en corcheas y en registro agudo; los insectos en semicorcheas dobladas en registro grave que va hacia el agudo en corcheas; la desaparición del mal aparece en diversas fases: agudo-corcheas, semicorcheas agudo-grave-medio, acompañamiento medio para registro agudo, fusas en escala descendente del agudo al grave, grave en acorde que vuelve a ascender en melodía hacia el agudo para terminar con el proceso inverso que se repite; el final es un acorde grave.

En el concierto que culminó el presente trabajo, esta alumna dio muestras de su musicalidad e imaginación más que de su capacidad narrativa; sin embargo, a pesar de saltarse procesos, el resultado fue de una muy aceptable madurez musical y capacidad para improvisar.

f)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo es variado, lo cual demuestra un dominio apropiado el lenguaje musical en este sentido.

-La dinámica está relacionada con los registros del piano, de tal modo que los graves aparecen más fuertes que los agudos, y entre tanto los valores intermedios.

-La fluidez motora de esa alumna es precoz, necesitando poco trabajo al respecto para alcanzar resultados positivos.

-La independencia de manos es evidente, ya que independiza en muchos casos la melodía del ritmo, aunque en otros casos se expresa con fórmulas melódicas o rítmicas combinadas entre ambas manos.

-El sonido es bello, le surge de un modo natural, lo cual demuestra un buen funcionamiento del oído interno y relajación mental.

-El fraseo es interesante porque, al igual que el sujeto anterior, concibe la improvisación como una gran frase con diferentes periodos que va organizando dinámicamente hasta llegar al final.

-La calidad general del trabajo es buena, aunque, dadas las aptitudes de esta alumna, el rendimiento podría ser mucho mayor.

g)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

La metáfora se basa en la vivencia de los elementos que definen las cuatro estaciones en un jardín, con lo cual se convierte también en una metáfora visual. En este caso no puede hablarse de red semántica porque habría necesitado el sujeto más trabajo para

alcanzar una elaboración coherente, aunque, en principio, podría haberse dado de un modo natural.

h)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* es importante porque denota capacidad para producir las unidades de significado (las estaciones) y para relacionarlas con el hilo conductor del paso del tiempo en el jardín (fluidez asociativa); también puede hablarse de fluidez ideativa porque presenta variadas pequeñas ideas (las plantas, los colores, los insectos, etc...).

La *flexibilidad* la define en los cambios de estrategia rítmica, pero sobre todo melódica (semicorcheas dobladas, acordes desplegados, etc...).

La *originalidad* se centra en esa producción innovadora de los elementos melódicos que resultan una continua sorpresa.

Caso cr:

a)-*Presentación*: Alumno de 13 años, que estudia ESO y 4º curso de Piano; muy dotada y madura, pero sin disciplina. Su aspecto es lozano, sensible y delicado, éstas últimas son cualidades que se demuestran en la elaboración de los trabajos, denotando calidad.

b)-*Ambiente familiar*: se trata de un ambiente complejo que repercute en el comportamiento del individuo. Vive con un progenitor y otros tres familiares, con lo cual, aparte de estar todos demasiado pendientes de ella, no tiene libertad para trabajar en casa el tiempo que necesita. Por lo demás, su progenitor no es demasiado culto pero sí demuestra interés por la cultura y sobre todo por los estudios musicales de su hijo.

c)-*Diagnóstico*: se trata de un individuo de grandes aptitudes que debe desarrollar; su buen oído lo demuestra cantando con precisión las melodías de las obras, el ritmo preciso en el trabajo de las obras, aunque su falta de estabilidad en la familia le descentra, y a veces le produce una ansiedad que expresa en la aceleración del tempo; por lo demás, la motricidad es bastante buena, no demostrando dificultades en el aprendizaje de los gestos y movimientos de la interpretación.

d)-*Programa*: Técnica de Hannon, 4 estudios de Czerny op. 636, y de Heller op. 46 variados para solventar los problemas de destrezas técnicas propias de su nivel 4º curso; Invención nº 5 de Bach para trabajar la polifonía, el contrapunto y la ornamentación Barroca; Sonatina op. 20 nº 1 de Kulhau con el fin de estudiar los fraseos y articulaciones propias del Clasicismo, así como la Forma Sonata; Consolación nº 6 de Liszt, en la que trabaja la melodía acompañada, pedal fraseo y agogía Románticas; Danza Oriental nº 2 de Granados para estudiar el estilo de la Música Española, su armonía, melodía y estructura singulares.

e)-Análisis de la improvisación:

El tema: representa la ciudad de "New York, ciudad contaminada" como un lugar inhóspito. Para ella, los colores en su conjunto simbolizan

una ciudad contaminada, que denomina New York por la simbología que tiene como ciudad-monstruo en el mundo desarrollado; así, su argumento es de desengaño de una urbe, que a pesar del n° de habitantes que posee, personifica la soledad de un mundo deshumanizado. Se trata de una visión interior interesante que no plantea soluciones, simplemente el contraste entre dos mundos: el rural (tranquilo y humano) y el de la ciudad (agitado e inhóspito); por eso, cada uno puede sacar sus consecuencias y sus propias decisiones.

El dibujo es totalmente abstracto y, curiosamente, da la sensación de agobio por la mezcla de colores desorganizada. La partitura es simbólica y con sensación de desastre, que es lo que ella quiere expresar.

Los colores: representan diferentes estados o elementos que componen la ciudad; así, el fúscia es la sinceridad, el naranja los edificios, el marrón la suciedad, el amarillo el sol, el azul el cielo y nubes, el verde claro los parques, el verde musgo la gente paseando, el morado la violencia, el negro el humo.

La interpretación: Comienza con un ritmo tranquilo de corcheas, intercalando alguna semicorchea en registro grave que luego dirige poco a poco hacia el agudo, simulando el pueblo; el ritmo básico sigue siendo de corcheas en la mano izquierda, siempre en registro grave (que representa la polución de la ciudad), con un vaivén de registros en la mano derecha (que narra la vida cotidiana de la ciudad), hasta llegar al grave para terminar (recalcando más aún la incomodidad de la ciudad).

En el concierto hizo una demostración de su dominio del instrumento, su gran capacidad creativa a nivel musical y madurez interpretativa. La obra tiene riqueza armónica y acordes consistentes independientes de la línea melódica, a la vez que unos ritmos muy significativos de cada movimiento de la ciudad. Es de destacar que esta alumna interpretó mucho mejor la obra en el concierto que en la clase.

f)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo casi inmóvil (como continuo) y progresivo, identificándose con los distintos estados de la ciudad que adquieren su variedad en los movimientos melódicos.

-La dinámica representa progresivamente los distintos estados por los que pasa la ciudad, siendo más fuertes los que se identifican con la polución y demás elementos agresivos.

-La fluidez motora de este sujeto es buena, demostrando cierta facilidad en los movimientos con poco estudio; así, tiene una buena igualdad en la articulación y fluidez en los gestos interpretativos.

-La independencia de las manos es clara puesto que, en todo momento, separa la melodía del ritmo.

-El sonido de este alumno está pulido, además tiene un buen sonido básico natural, lo cual demuestra un considerable desarrollo del oído interno.

-El fraseo lo identifica con la obra en conjunto, y va presentando en pequeños periodos de frase, los estados diversos por los que pasa la ciudad.

-La calidad general del trabajo es muy buena y reflexiva, alcanzando un resultado musical maduro.

g)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la *metáfora* lo realiza este sujeto de un modo vivencial (lo que produce la observación de la ciudad) y de un modo visual (ya que representa mentalmente una imagen de la misma). Podemos hablar también, en este caso, de una red semántica puesto que el conjunto es el concepto de ciudad contaminada, y a él van encauzados los diversos elementos parciales (los edificios, la suciedad, el sol, etc..).

h)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* se aprecia en su capacidad para producir las unidades de significado (la sinceridad, el sol, la suciedad..), y en la capacidad (elevada) para asociar esas parciales unidades con el hilo conductor de los eventos posibles en la ciudad; además presenta una fluidez ideativa, aunque discreta, porque produce ideas al respecto que pueden considerarse variadas, pero no demasiado abundantes.

La *flexibilidad* se aprecia en los cambios de estrategia, que el sujeto produce en las variaciones melódicas y dinámicas, según las ideas que va expresando.

La originalidad se centra en la sorpresa de producción melódica que procede de la sorpresa de producción de acontecimientos de New York (suciedad, sol, etc..).

Caso mc:

a)-*Presentación:* Alumno de 14 años, de 4º curso de Piano que estudia ESO; con mucha facilidad muscular y musical, pero que no tiene disciplina de trabajo. Su aspecto es fuerte, decidido y despierto, acostumbrado a solucionar sus propios problemas.

b)-*Ambiente familiar:* un tanto complejo para poder desarrollar con fluidez los estudios. Los progenitores son dos trabajadores ocupados muchas horas a día, y los hijos mayores a veces tienen que cuidar de los pequeños. Sin embargo, aún tratándose de dos personas no muy cultas, demuestran un gran interés por la cultura y por la educación musical de sus pupilos, asistiendo a múltiples actividades al respecto, lo cual les sirve de motivación.

c)-*Diagnóstico:* se trata de un individuo con buenas aptitudes en cuanto al oído, ya que canta afinado y con fluidez, el ritmo, que lo expresa con precisión en sus estudios, y la facilidad motora como lo demuestra constantemente en la destreza de su trabajo. Sin embargo, no es constante en la tarea musical, debido, en gran parte, a la situación familiar y a la realización de otras actividades extraescolares.

d)-*Programa:* Técnica de Hannon (un ejercicio de cada técnica cada semana), 4 estudios de Héller op. 46, y Czerny op. 636 variados, para desarrollar las destrezas técnicas propias de su nivel; Sonatina op. 47 n° 2 de Reicnecke, con el fin de estudiar la Forma Sonata, el fraseo, las articulaciones y el pedal del Estilo Clásico; Nocturno n° 1 de Field para aprender la melodía acompañada,

la dinámica, la agogia y el pedal del Estilo Romántico; "El Dominó" de Cruz de Castro para trabajar la armonía, estética y estilo interpretativo Moderno, en este caso con una partitura que representa un dominó y explica cómo hay que desarrollarlo musicalmente; Sacromonte de Turina con el fin de estudiar la armonía, fraseos y estructura de la Música Española.

e)-Análisis de la Improvisación:

El tema: representa una "Fantasía" en la que cada color simboliza una persona diferente, con sus características peculiares, y todas ellas juntas integran el mundo entero. Es de destacar la gama de colores fuertes utilizada en el dibujo previo, así como el tipo comic de la partitura, en la que combina símbolos y concretismo, lo que demuestra, en este último punto, una cierta falta de madurez en algunos aspectos, dejando ver que se encuentra en una fase transitoria de su vida, como es propio de la edad. Además, no es un alumno que haya desarrollado un trabajo constante, sino que lo ha realizado en intervalos desiguales, por lo que le falta la Síntesis final, mezclando también sentimientos con rasgos de carácter debido a la falta de reflexión a que conduce una actividad precipitada.

Los colores: se caracterizan en este caso porque no está organizada de un modo completo la representación simbólica, presentando personalidades con una sola característica muy simple que podría traducirse en características universales en lugar de personales; así, el rojo expresa la crueldad, el naranja el egoísmo, el amarillo la vergüenza, el verde claro la simpatía, el verde oscuro lo agradable, el azul celeste la tranquilidad, el azul marino el aislamiento, el morado lo inaguantable, el negro la carencia de sentimientos, el gris la normalidad, el blanco el pacifismo.

La interpretación: Comienza con un ritmo de corcheas en registro grave en la mano izquierda, acompañadas por un ritmo similar en la mano derecha en registro agudo; El trabajo práctico final es escaso, ya que no se corresponde la improvisación con el dibujo ni con la partitura; el resultado en los últimos aspectos reseñados es más profundo, lo visual lo presenta más largo y elaborado como idea básica, sin embargo, la interpretación es muy corta y está poco trabajada, por eso no participó en el concierto.

f)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo es monótono y carente de extensión, contenido y sorpresa, lo cual denota, por un lado pobreza de conocimientos del lenguaje musical y por otro lado, falta de elaboración en el trabajo. Es imposible que con este nivel exista una resolución agógica en el trabajo, porque no domina lo fundamental.

-La dinámica prácticamente no existe, porque no ha elaborado adecuadamente el ritmo, y al improvisar está muy pendiente de lo básico que aún no controla.

-La fluidez motora de este alumno es destacada, alcanzando altos niveles de ejecución cuando trabaja.

-La independencia de las manos en este trabajo no la demuestra, podría decirse que es deficiente si no se le ve trabajar otras obras en las que ha demostrado dominio al respecto.

-El sonido en este caso tampoco está pulido, aunque él tiene conciencia de sonido desagradable cuando se produce porque es un buen alumno y le funciona bien el oído interno.

-El fraseo en esta improvisación tampoco lo ha elaborado, por lo tanto ni existe secuencias emocionales al respecto.

-La calidad general del trabajo, en este caso, se divide en dos partes; por un lado está la narración, el dibujo y la partitura futurista en las que ha demostrado una alta comprensión buena realización acorde con la estructuración que se pedía, y por otro lado está la improvisación final en la que no ha alcanzado el mismo nivel, ni siquiera el mínimo nivel que se pedía.

g)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la *metáfora* es vivencial porque él se sumerge en las distintas cualidades que representa y compone una fantasía en un comic que convierte la metáfora en visual. También podría haber constituido una red metafórica si hubiera culminado el trabajo porque habría profundizado más en la complejidad del mundo que quiere representar.

h)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* la demuestra en la capacidad para producir las cualidades humanas, en la capacidad de asociación de estas ideas con las que compone una fantasía, pero no se da en este alumno la fluidez ideativa porque sus ideas no son abundantes.

La *flexibilidad* no está suficientemente clara porque no se puede decir que realice importantes cambios de estrategia en los ritmos ni en los recursos melódicos o expresivos.

La *originalidad* la demuestra en el trabajo plástico del comic donde representa las diferentes cualidades humanas.

Caso dn:

a)-*Presentación:* Alumno de 8 años, de 1º de Piano LOGSE que estudia Primaria; es muy musical, quizá debido a su condición de Gitano, además paulatinamente, está comenzando a disciplinarse. Su aspecto es menudo, muy vivo e inteligente como lo demuestra en sus trabajos musicales.

b)-*Ambiente familiar:* es muy favorable, debido a que tiene dos hermanos mayores que estudian Música (guitarra) y le enseñan muchas cosas al respecto; los dos progenitores están muy interesados en su educación musical y le trasladan desde el pueblo donde vive todos los días que hay clase. Uno de ellos se dedica a la familia, compartiendo con él algunas aficiones como los caballos, con lo cual está muy motivado.

c)-*Diagnóstico:* se puede decir que es un alumno precoz en todo lo musical, ya que lo ha vivido en su casa desde su nacimiento, o incluso antes. Su oído es muy bueno, cantando y reproduciendo sonidos con perfección y fluidez; su ritmo inmejorable, ya se sabe que es algo genético en la raza gitana; su motricidad rápida y segura, por lo que le cuesta poco esfuerzo el estudio de los gestos

y movimientos de la interpretación pianística. Además se advierte una gran imaginación que le hace disfrutar de la música.

d)-*Programa*: Técnica "una docena al día" vol. 0 de Burnam (dos cada día); Método Europeo de Piano vol. 1 de Friegmann (ejercicios de coordinación, polifonía, digitación, legato y Stacato, etc.); estudios de Czerny op. 599, todo ello para desarrollar las destrezas técnicas propias de su nivel; Pieza n° 1 del Album de Ana Magdalena Bach, con el fin de trabajar la técnica polifónica, contrapuntística y ornamental del Estilo Barroco; pieza n° 1 del Album de la Juventud de Schumann, para el trabajo de la melodía acompañada, el fraseo y el pedal propios del Estilo Romántico.

e)-*Análisis de la improvisación*:

El tema: representa un pájaro de los dibujos animados clásicos, "El correcaminos"; así, pensando en este singular volador, todos los colores en conjunto representan al correcaminos, y cada color, por separado, una parte del pájaro. Se trata por tanto de una historia totalmente infantil (propia de su edad) en la que el dibujo previo es concreto (el pájaro); sin embargo, la partitura futurista presenta un juego entre lo simbólico y lo concreto, lo que demuestra que estamos ante un alumno imaginativo pero poco maduro, como es propio de su edad, y necesita trabajar todas sus aptitudes para desarrollarlas, ya que está muy bien dotado al respecto.

Los colores: representan las distintas partes del pájaro; así, el naranja es el pico y las patas; el celeste la cabeza, cuello, cola; el morado la cresta y el lomo.

La interpretación: Intercala la narración con la interpretación, como es normal en los alumnos más pequeños, porque van representando mentalmente lo que traducen a música; de este modo, la carrera del pájaro la interpreta con un ritmo de corcheas en acorde en registro medio; los picotazos en semicorcheas en registro también grave, curiosamente en forma de pregunta-respuesta. Se trata de una obra corta, que ha servido para que este alumno venciera el miedo a improvisar y se sintiera capaz de hacerlo. Además, es de destacar que interpretó su obra en el concierto con ilusión y muy motivado porque la improvisación era suya; por eso lo hizo con la soltura que le permitían sus medios (que utilizó al máximo rendimiento) y le sirvió para conseguir mejorar la expresión tanto en las posteriores interpretaciones como en el programa oficial del curso.

f)-*Análisis de los elementos musicales y su resultado*:

-El ritmo es muy adecuado para lo que pretende representar que es al pájaro, lo cual demuestra que es un alumno que sabe utilizar muy bien los recursos expresivos que conoce.

-La dinámica está determinada por la actividad del pájaro; así, en la carrera del pájaro hace un crescendo, en los picotazos un piano y un fuerte, etc..

-La fluidez motora en este alumno es evidente y precoz, de tal modo que con poco estudio obtiene resultados al respecto porque es muy ágil y elástico.

-La independencia de las manos aún no está conseguida porque acaba de empezar con el piano, pero sí dispone de una buena coordinación de movimientos en las manos y brazos para el poco tiempo que lleva trabajando.

-El sonido es muy apropiado a cada idea que representa porque él siente la necesidad sonora del picotazo del pájaro o la carrera y lo interpreta; así, vuelve a demostrar la capacidad creadora al respecto porque sabe utilizar muy bien los recursos que conoce.

-El fraseo está determinado por la actividad del pájaro, presentando una frase por cada idea musical, por ejemplo una en los picotazos y otra en la carrera del animal, lo cual establece también una secuenciación emocional.

-La calidad general del trabajo es muy buena porque ha utilizado al máximo sus cualidades y conocimientos musicales, lo cual es un germen de creación importante.

g)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

La metáfora para este sujeto es vivencial (se pone en el lugar del pájaro) y visual (lo representa en un dibujo y en una partitura). En el dibujo representa con una forma y color diferente cada parte del pájaro, y en la partitura lo simboliza también de un modo distinto por partes.

h)-El empleo de los elementos creativos:

La fluidez se advierte porque produce unidades de significado en las partes diferentes del pájaro, y a la vez las asocia en la unidad que forma el animal, pero curiosamente cada parte tiene su propia función. Además, este sujeto puede producir fluidez ideativa en trabajos posteriores porque tiene facilidad para generar ideas abundantes.

La flexibilidad la demuestra en los cambios de estrategia rítmica y melódica, de dinámica y fraseo que utiliza en las distintas acciones del pájaro.

La originalidad se centra en la sorpresa que representan las diferentes acciones del pájaro y los recursos cambiantes que utiliza.

Caso is:

a)-Presentación: Alumno de 8 años que estudia 1º de Piano LOGSE y Primaria; su aspecto es menudo, poco vivo e inexpresivo, quizá producto de un ambiente cotidiano pasivo. Le gusta la Música pero no demuestra un gran interés ni rendimiento; además su trabajo es ordenado y también inexpresivo.

b)-Ambiente familiar: es aparentemente normal, aunque se detecta monotonía y poca dedicación al alumno. Los dos progenitores trabajan y uno de ellos se encarga de llevarle a clase, pero sin mucho entusiasmo. En resumen, esa familia, aunque profesional, demuestra pocas inquietudes culturales y musicales además de poco entusiasmo vital.

c)-*Diagnóstico*: se trata de un alumno con unas aptitudes corrientes; su oído no es malo pero es impreciso como lo demuestra en la reproducción de melodías; su sentido del ritmo es normal pero también impreciso, necesita trabajarlo; su imaginación y capacidad expresiva son escasas; y la comprensión de la obra poco personal, no se sale de lo que le indica el profesor.

d)-*Programa*: técnica de "una docena al día" de Burnam (dos cada día); Método Europeo de Piano de Friegmann (ejercicios de coordinación, polifonía, legato y staccato, etc.), 3 estudios de Carra vol. 1 variados, todo ello para desarrollar las destrezas técnicas propias de su nivel; Zarabanda en re menor de Haëndel, para trabajar el estilo contrapuntístico, ornamental y polifónico propios del Barroco; Pieza nº 5 del Album de la Juventud de Schumann, para estudiar la melodía acompañada, el fraseo y el pedal Románticos.

e)-*Análisis de la improvisación*:

El tema: representa "El paisaje", una visión interior de lo que significa para el sujeto. Así, los colores son un paisaje, pero, para que éstos evolucionen, es preciso que la naturaleza desate sus fuerzas internas. Hay que explicar que el dibujo previo y la partitura posterior están hechos con elementos concretos, lo cual demuestra el carácter infantil del alumno. Además, no aparenta con este trabajo mucha imaginación, ya que los elementos empleados son muy simples al igual que la narración y la partitura final.

Los colores: expresan diferentes elementos del paisaje en el campo; el marrón es un tronco de árbol, el verde la copa del árbol y el césped, el azul el arcoiris y río, el amarillo el sol, y el rojo el arcoiris.

La interpretación: Es curiosa su actitud porque es diferente a la del resto de sus compañeros. Así, narra primero y después improvisa; comienza con corcheas en registro agudo, imitando la lluvia; después al grave en ritmo de negras, simulando la tormenta; seguidamente en el registro medio y agudo hace ritmo de corcheas con un intento de semicorcheas en dos ocasiones, para destacar el sol y el arcoiris. También ha sido importante para este alumno vencer el miedo a improvisar y a aceptar como válidas sus ideas ante sí misma, para lo cual es imprescindible que el profesor las valide primero porque adquiere así un punto de apoyo importante. No participó en el concierto.

f)-*Análisis de los elementos musicales y su resultado*:

-El ritmo está realizado en función de la idea que pretende expresar, por ejemplo la lluvia la expresa con corcheas. No se puede decir que se variado, pero sí está medianamente combinado, aunque a la hora de ejecutar demuestra una falta de dominio al respecto.

-La dinámica está relacionada con la idea y los registros, ejecutando más piano en el agudo y más fuerte en el grave, pasando por los puntos intermedios.

-La fluidez motora es escasa, no demostrando agilidad en las articulaciones y gestos de interpretación dado que tampoco trabaja mucho.

-La independencia de las manos aún no está conseguida como es lógico en un principiante, pero tiene una aceptable coordinación de movimientos en brazos y dedos sobre todo.

-El sonido no es de calidad porque al sujeto le falla el oído interno y el tiempo de estudio, además de la seguridad en el lanzamiento del peso del brazo.

-El fraseo está determinado por la idea que va a representar; así, la lluvia la realiza en piano sin crecer, la tormenta en crescendo, etc..

-La calidad general del trabajo es mediocre debido en una parte a la carencia de aptitudes musicales, y en otra a la falta de trabajo.

g)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la metáfora es vivencial (porque vive los elementos naturales que expresa) y visual (porque lo realiza en un dibujo que luego transforma en estructura musical a través de la partitura futurista).

h)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* aparece en la creación de significados como son los elementos del paisaje; no puede decirse que posea una fluidez asociativa porque no establece un hilo conductor real entre las ideas, ni tampoco la ideativa porque produce ideas escasas.

La *flexibilidad* es también limitada porque no realiza importantes cambios de estrategia, ya que los cambios del ritmo son pocos y poco variados (corcheas, negras e intento fallido de semicorcheas), igual ocurre con la dinámica y el fraseo.

La *originalidad* no existe porque no aparece realmente una sorpresa ni en el tratamiento del ritmo, ni en el de la dinámica o fraseo, ni siquiera puede decirse que aparezca en la idea generadora que es muy corriente.

Caso mr-

a)-*Presentación*: Alumno de 13 años que estudia 4º de Piano LOGSE y ESO, de una madurez normal pero con un bajo nivel técnico que está superando con esfuerzo. Su aspecto es fuerte, sensible y ordenado, lo cual expresa en su trabajo.

b)-*Ambiente familiar*: culto por ambos progenitores que son profesionales de la enseñanza con grandes inquietudes por todo lo cultural y por la educación musical de su hijo. La vida para ellos transcurre ordenada y rodeada de disciplina, lo que repercute en el trabajo diario del individuo; además se advierte distensión en el trato cotidiano.

c)-*Diagnóstico*: se trata de un alumno con aptitudes normales pero desarrollables, que ha llegado a 4º curso con un nivel bajo debido a que no se ha trabajado con ella de un modo adecuado técnicamente hablando. Por lo tanto, tiene un aceptable oído que lo demuestra en el trabajo de las melodías al piano, así como cuando las canta; el ritmo no es malo aunque necesita trabajar para alcanzar precisión, y su motricidad tampoco es mala pero la destreza sí la alcanza estudiando. La comprensión de las obras, sin embargo,

está cargada de originalidad e imaginación, como lo demuestra en el trabajo.

d)-*Programa*: estudios de Czerny 821 (cuatro cada día) escalas y arpeggios mayores y menores (dos cada día), 4 estudios de Heller op. 46 variados, todo ello encaminado a desarrollar las destrezas técnicas propias de su nivel; Fugueta en do mayor de Bach para desarrollar la técnica polifónica, contrapuntística y ornamental del Barroco; Sonatina nº 4 de Haydn para estudiar la Forma Sonata, el fraseo y las articulaciones propias del Periodo Clásico; Escena de Niños nº1 de Schumann para estudiar la melodía acompañada, el fraseo y el pedal Románticos; Danza Rumana nº 3 de Bartok, para trabajar el piano folkórico y percusivo en cuanto a melodía, armonía y pedal del periodo Moderno; Canción y danza nº 1 de Mompou con el fin de conocer las variantes emocionales, sonoras y estructurales propias de esta Música Española.

e)-*Análisis de la improvisación*:

El tema: Para este alumno "Los países y su mundo interior" representa el mundo en su conjunto, pero, cada país, a su vez encarna una característica diferente que hemos dividido en tres grupos:

-Sentimientos, donde se incluyen, odio, felicidad, amor, ira maldad, tristeza y terror.

-Valores (o antivalores) sociales, donde se incluyen, bienestar, guerra, paz, fraternidad, ayuda, acogida, prosperidad.

-Valores (o antivalores) personales, donde se incluyen, compañerismo, carcajadas, llanto, admiración, maltrato, composición, música, mimos.

Es de destacar la idea que el sujeto tiene tan definida de cada país, ya que, en cada uno ve el predominio de una de esas características expresadas anteriormente; sin embargo, esta visión, no siempre corresponde a la realidad, por lo que podemos calificarla como una visión totalmente subjetiva.

Según esta peculiar visión, en la creación del mundo cada hombre apareció con una serie de cualidades, y según éstas se ubicó en un lugar u otro del mismo, influido por sus ideas religiosas. No plantea, al respecto, soluciones ni problemas, sino simplemente estados de ánimo que se advierten; como conclusión presenta a España como el país ideal porque ella se encuentra bien ubicada y su vida cotidiana es estable.

La partitura, dividida en secuencias muy diferenciadas, es totalmente simbólica y muy clara respecto al significado del trabajo; sin embargo, el dibujo previo es totalmente concreto, lo que demuestra que este alumno se encuentra en un proceso de transición entre la infancia y la adolescencia.

Los colores: expresan los valores o antivalores antes mencionados, de tal modo que , cada uno de ellos corresponde a un país; así, el amarillo claro expresa el bienestar en Irlanda, el amarillo fuerte las carcajadas en Túnez, el amarillento la compasión en Bielorrusia, el naranja la fraternidad en Polonia, el marrón el odio en Marruecos, el marrón claro la prosperidad en los Países Bajos, el rojo la felicidad en España, el rosa claro el amor en Francia, el rosa oscuro la ayuda en Argelia, el fusia la paz en Rumanía, el morado la guerra en Rusia, el malva el maltrato en Italia, el azul celeste la

acogida en Ucrania, el azulón la música en Alemania, el azul marino el llanto en la República Checa, el azul mar los mimos en Malta, el verde claro el compañerismo en Portugal, el verde oscuro la tristeza en Bélgica, el verde manzana la admiración en Hungría, el gris oscuro la ira en Egipto, el gris claro el terror en Libia, el negro la maldad en Inglaterra.

La interpretación: No realizó la grabación de clase por problemas ajenos a su voluntad; sin embargo, en el concierto propuso el tema como una cascada de valores y sentimientos en la vida, diferenciando muy bien cada leitmotiv, tanto rítmica como musicalmente, tal como lo había descrito. Supuso afianzar la confianza en sí mismo a la hora de interpretar, ya que, está en una fase de recuperación técnica y musical en la clase, debido a su falta de base en cuanto a los medios técnicos y expresivos se refiere.

f)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo es variado, dependiendo de la idea que pretende expresar; así, los valores, que aparecen en registros más agudos, presentan ritmos más vivos que los contravalores, como corcheas con puntillos, semicorcheas rápidas, etc.; y los contravalores aparecen en registro medio-grave con ritmos de negra o blanca pesantes, ya que cambiaba también el tempo en este aspecto.

-La dinámica está relacionada con cada idea, de tal modo que los valores presentan pianos, fuertes y crescendos, y los contravalores sólo fuertes tetricos.

-La fluidez motora de este sujeto aparece con el trabajo diario, no presentando para ello una facilidad innata.

-La independencia de las manos está empezando a conseguirla, a pesar de que a su nivel debería estar superada, pero la constancia hace que se recupere en este aspecto. Así, en toda la improvisación diferencia el acompañamiento de la melodía, lo cual supone para él un avance importante.

-El sonido es cuidado y diferente en cada leitmotiv, es decir, tiene su propio tratamiento en cada idea musical.

-El fraseo está determinado por las diferentes ideas de los distintos países; así cada uno de ellos presenta su propia frase musicalmente hablando, con sus propios puntos culminantes y sus crescendos.

-La calidad general no es mala pero se puede mejorar; lo más importante es la idea de la obra.

g)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

La metáfora la utiliza como vivencia al expresar las características de cada valor o contravalor, pero también visual porque lo representa plásticamente en el dibujo donde aparecen los diversos países con sus colores; puede decirse que establece una red en la partitura futurista porque aparece ya un proceso musical que relaciona las ideas anteriores, pero no a nivel real, ya que en la improvisación independiza mucho los diversos elementos.

h)-Análisis de los elementos creativos:

La *fluidez* la expresa en la creación de unidades de significado (países y valores o contravalores), en la abundancia de ideas presentadas, pero no tanto en la capacidad de asociación que es escasa.

La *flexibilidad* la demuestra en los cambios de estrategias rítmicas, melódicas y expresivas que realiza al interpretar musicalmente los diversos valores y contravalores, así como en la utilización de muchos colores diferentes.

La originalidad también es importante en este sujeto que se centra en la sorpresa de producción de diferentes sentimientos, colores y países, para lo que emplea diversos ritmos y melodías que el oyente no se espera.

3.1.2-Síntesis evaluativa del trabajo realizado en la primera unidad didáctica:

Después de analizar los aspectos individuales de cada alumno, sintetizamos en una tabla los aspectos más destacados que afectaban al colectivo y la manera de tratarlos por parte de cada uno; ya que, con este trabajo, los alumnos han aprendido a estructurar y personalizar la interpretación e improvisación musical; también a crear su propia imagen musical e improvisarla.

En el primer recuadro (extremo izquierdo) aparece la identificación de los sujetos, en el segundo la calificación en este trabajo, en el tercero los problemas sociales que aborda cada alumno para dar significado al cuento, en el cuarto los problemas personales de fondo que le surgen, y en el quinto la temática del cuento.

alumno	nota	colores	problem sociales	prob personales	cuento
in- 8años	Apto +	morado celeste naranja.		agobio- triunfo	correcaminos
is- 8años	Apto	oscuros		agobio- triunfo	Tormenta
ab- 8años	Apto	naranja azul- rosa negro		vida cotidiana	paseo
el- 8años	Apto	variados.			Estaciones
jr- 8años	Notable +	variados		Color= cualidad hu- mana.	Personalida- des.
fn- 8años	Notable +	claros oscuros.	lucha entre el bien y el mal.	idem.	los tejados
ag- 9años	Sobresaliente	negro claros		lucha entre el bien y el mal de personas concretas.	La Galaxia de los Sentimientos
ad- 9años	Sobresaliente	variados predomina claro.		Armonía so- cial intrín- seca: se des- morona por	motañas rocosas.

				las fuerzas naturales y después vuelve.	
vl- 9años	Apto +	azul amarillo verde.		vida cotidiana	un día de sorpresa.
fl-10años	Notable	negro amarillo rojo.		sucesión de sentimientos.	variación ánimo.
in-10años	Sobresaliente	negro claros.	lucha entre el bien y el mal con triunfo del bien.		El jardín
vg- 11años	Sobresaliente	vivos oscuros.	el mudo tal como es, con un poco de todo.		Mi mundo en colores
cr-13años	Sobresaliente	oscuros y claros.	la masa frente a la persona		New York ciudad contaminada.
mr- 13años	Notable	variados		cada país un valor	Los países y los sentimientos
mr- 14años	Sobresaliente	variados	cada color un tipo humano.		Fantasia.

Tabla 11: El significado del trabajo sobre los colores:

En esta interpretación comparativa de los datos se han descubierto los problemas personales o sociales de los alumnos, y su visión de la existencia, basándonos en la interpretación que ellos mismos hacen de la utilización de los colores, porque aquí, no los hemos codificado, sino que hemos dejado que el alumno los viera según le dictara su mundo interior para un primer acercamiento al trabajo. Además, casi todos expresan cómo quieren el mundo a través de la Música. En este aspecto, el trabajo ha trascendido lo planificado, convirtiéndose en una terapia de eliminación de elementos negativos, a favor de los positivos, ya que buscan soluciones positivas para lo que consideran negativo.

De este modo, los colores han sido utilizados de forma muy variada, pero los problemas personales se traducen en la búsqueda de la armonía cotidiana y la eliminación del mal, que en ocasiones les rodea, lo cual se convierte en una preparación psicológica de cara a vencer el miedo escénico cuando tengan que interpretarlo, debido a que, con esta medida, fijan un mecanismo de funcionamiento interior para sobreponerse a las circunstancias negativas. En cuanto a la sociedad, ellos captan también tendencias malignas a nivel colectivo y buscan la armonía social, que para ellos surge del interior de las personas, como se ha demostrado. En ambos casos tiene la esperanza y la convicción de que el bien triunfa, advirtiéndose en estas generaciones un gran cultivo y valoración de los valores de convivencia democrática, como la tolerancia, la libertad, la igualdad, el respeto. Cada uno lo trabaja según su propia visión y organiza sus cuentos con la mayor fantasía, por lo que en esta fase no puede hablarse de elementos comunes: cada historia es personal e intransferible; sin embargo, al final convergen con el triunfo del bien en el mundo social.

En la siguiente tabla se estudian los elementos musicales fundamentales y la manera en que los han trabajado, así como el resultado gráfico de los mismos en el dibujo y la partitura futuristas. Así, en el primer recuadro (extremo izquierdo) aparece el tratamiento de la imagen que el alumno tiene de la obra, en el segundo los registros utilizados por cada sujeto, en el tercero el tipo de improvisación elaborada, en el cuarto el tipo de dibujo previo y en el quinto el tipo de simbología empleada en la partitura futurista.

Imagen	registro	improvisación	dibujo	partitura
fr -variada unida a ritmo.	Agudo-medio-grave	abstracta	abstracto	abstracta
ad -poco contraste	medio	Muy gráfico	simbólico	idem
ag -unida ritmo a	Grave-medio-agudo.	abstracto	abstracta	abstracta
dn -semicorcheas	medio	Concreto infantil e	abstracta	abstracta
is -unida ritmo a	Medio-agudo	concreto	Concreta-descriptiva	concreto
ab -unida ritmo a	medio	Abstracto, tema infantil	planificada	Abstracta, líneas curvas que presentan objetos.
el -unida ritmo a	medio	Abstracto surge de tema concreto	abstracta	Abstracta
jr -unida ritmo a	Medio-agudo	personalidades	abstracta	Abstracta
fn -unida ritmo a	Agudo- grave	Cálido-frío	concreta	concreta
vl -unida ritmo a	Medio-agudo	concreta	Concreta-abstracta	Idem
in -unida ritmo a	Medio-agudo	concreto	abstracta	abstracta
vg -unida ritmo a	Medio-agudo	abstracto	abstracta	Abstracta
cr -independiente	Medio-agudo	abstracta	abstracta	Abstracta
mr -independiente	Medio-agudo	abstracta	abstracta	Abstracta
mr -independiente	agudo	abstracta	abstracta	abstracta

Tabla 12: tratamiento de los elementos musicales y plásticos del trabajo de los colores.

En este cuadro se han analizado los registros que utilizan para las imágenes y los niveles de abstracción de los componentes del trabajo, con lo cual se aprecian relaciones entre las ideas y los registros musicales, además de la separación o no separación de la idea y el ritmo, lo cual deja ver el nivel de madurez del alumno: el que lo separa además de tener más conocimientos y aptitudes musicales, es más maduro y tiene mayor capacidad de disociar ideas y movimientos. De los quince alumnos, diez han presentado la melodía unida al ritmo, siete son de primer curso y tres de cursos superiores, lo que quiere decir que, sobre todo, al principio, les cuesta independizar movimientos e ideas musicales. Los que lo han independizado saben que el ritmo debe separarse de la idea melódica y armónica porque son elementos musicales independientes, aunque sí deben relacionarse al crear la obra.

En cuanto al registro utilizado, casi todos han pasado por el medio, y muchos de ellos por los agudos y graves, identificándolos con la idea que querían expresar.

La abstracción de la improvisación, en casi todos los casos se corresponde con la del dibujo y la partitura final, lo que demuestra una asimilación de los propósitos del trabajo por parte de los alumnos; sin embargo, en dos casos (in y dn), la abstracción del dibujo y partitura surge de lo concreto de la improvisación, lo cual quiere decir que los alumnos han sufrido un proceso de transformación interior en el transcurso del trabajo.

Además, todos han aprendido a visualizar el color de la Música, lo que les ha estimulado mucho para trabajar.

Yo he aprendido principalmente a establecer un proceso de aprendizaje que se encadenará con el siguiente una vez analizados los resultados; además he visto las múltiples aplicaciones que puede tener un mismo trabajo, y la riqueza del mundo interior de los niños, que es más extenso y lógico de lo que pensamos.

"Los buenos cuentos son aquellos que aspiran a crear un mundo minúsculo y que irradian la capacidad de sorprender..La creatividad va en los genes, pero necesita de maestros, de quienes pueden enseñar algo nuevo" (De Prada, 2000)

Sin embargo, la elección de los colores y las formas debe ir tan lejos como permita la sensibilidad, (Kandinsky, 1909).

A continuación valoramos, en el primer cuadro (extremo izquierda) la utilización de la metáfora, en el segundo el tipo de fluidez de cada alumno, en el tercero el tipo de flexibilidad y en el cuarto cómo utiliza la originalidad

Alumno	metáfora	fluidez	flexibilidad	originalidad
fr	Vivencial Visual	Expresiva asociativa	Media/ baja	Estados de ánimo
ad	Vivencial Visual Red	Expresiva Asociativa	Media/baja	Tratamiento filosófico
ag	Vivencial Visual	Expresiva Asociativa	Cambio en ritmos	Ritmo
fn	Sensorial Visual	Expresiva	Personifica tejados	Representación de los tejados
jr	Vivencial Sensorial Red	Expresiva Asociativa Ideativa	Registros ritmos	Colores Personalidades
ab	Vivencial	No aparece	No aparece	No aparece
el	Vivencial Red	Expresiva Asociativa Ideativa	Ritmo Sonido	Diferentes estaciones del año
vl	Visual Sensorial Red	Expresiva Asociativa Ideativa	Ritmos Dinámicas Fraseos	Producción elementos naturales Puzle
vg	Sensorial Visual Red	Expresiva Asociativa Ideativa	Ideas melódicas	Mundo en colores Temas musicales
in	Vivencial Visual	Expresiva Asociativa Ideativa	Ritmo Melodía	Producción elementos melódicos
cr	Vivencial Visual Red	Expresiva Asociativa Ideativa	Melodía Dinámica	Producción melódica Producción acontecimientos
mr	Vivencial Visual Red	Expresiva Asociativa	No aparece	comic
dn	Vivencial	Expresiva	Ritmo/ melodía	Acciones del pájaro

	Visual	Asociativa Ideativa	Dinámica/fraseo	Recursos expresivos
is	Vivencial Visual	Expresiva	No aparece	No aparece
mr	Vivencial Visual Red	Expresiva Ideativa	Ritmo /melodía Expresión/color	Producción de sentimientos, colores y lugares.

Tabla 13: Valoración global de los factores de creatividad en el trabajo de los colores:

Es de destacar que en el empleo de la metáfora predomina la vivencial antes que ninguna porque el alumno necesita recrear situaciones por medio de la imaginación para producir creatividad; es importante también el empleo de la metáfora visual a la que estaban casi obligados en el trabajo y que ha contribuido a fomentar el desarrollo de la imaginación y la fantasía; también casi todos, a pesar de su corta edad incluyen inconscientemente un esbozo de red metafórica estableciendo relaciones entre los diversos factores que trabajan, lo cual hace pensar en un índice de madurez mayor del que era de esperar en esta etapa de la vida. La metáfora sensorial la utilizan poco, por lo que nos veremos obligados a desarrollar esta facultad.

En el tema de la fluidez, es la expresiva la que predomina en todos los alumnos, por eso pensamos que, en principio todas o casi todas las personas son capaces de crear unidades de significado; seguidamente aparece predominando la asociativa porque esos sujetos son capaces de relacionar las propias unidades que han creado; la ideativa es menos frecuente, ya que la gente no es capaz de llevar a cabo una producción abundante de ideas. Al final, escasos son los alumnos que no presentan esta cualidad.

La flexibilidad se refleja en la mayoría de alumnos por la creación de ritmos, seguido de las melodías, dinámicas y otros; además, es también escaso el número de sujetos que no presentan esta facultad.

La originalidad es variada, porque cada uno la ha conseguido a su modo, y está muy relacionada con el empleo de la metáfora. Casi todos los alumnos la expresan en los recursos literarios, plásticos y expresivos, pero pocos la demuestran en el empleo de los elementos del lenguaje musical, lo cual quiere decir que eso lo han superado en otra etapa del trabajo.

3.2-El mar: percepción visual-olfativa. Análisis individual de los trabajos:

Viendo los resultados del trabajo anterior, decidí enlazar otro trabajo similar pero con un proceso más avanzado, de tal modo que se codificaran elementos formales y coloristas para crear estructuras musicales, partiendo también de las literarias. Para ello, se dio un tema común y se planteó la posibilidad de que cada alumno le diera el tratamiento que considerara oportuno. Por eso, en este trabajo se han establecido las base para que cada alumno exprese libremente lo que le sugiere el mar. Comenzamos por el sugerente poema de Alberti al respecto, que busca un significado al color azul.

Azul
El mar invade a veces la paleta

*del pintor y le pone
un cielo azul que sólo da en secreto.
(Alberti, 1989).*

Así, la idea es lo primero que debe aparecer en la mente, partiendo de ella, sabemos lo que queremos hacer y lo exteriorizamos con colores, tal como se siente; y este pensamiento, al organizarse, va cediendo el paso a una estructura musical. Se trata de un aprendizaje para el análisis, composición e interpretación de las obras, comprendiendo la estructura de las mismas, el colorido, la estética, el significado, etc...

Las **fases** del trabajo han sido:

1°- Con el tema dado (el mar) se aplica la codificación de colores de Kandinsky; una vez aplicados los colores a las ideas, se puede pasar de uno a otro sin ninguna transición o a través de cromatismos. Posteriormente, a cada color de los que hemos utilizado le asignamos un olor diferente.

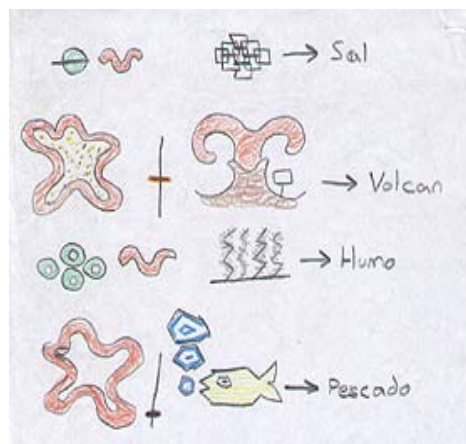
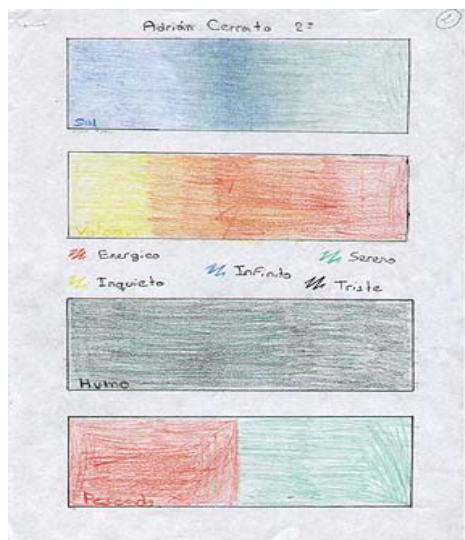
2°- Se realiza una narración (cuento), con tres partes: exposición- nudo y desenlace.

3°- Se asignan los leitmotiv a los distintos estados del mar o a personajes que aparezcan en el cuento. Se procede a componer el cuento musical, realizando una especie de tejido entre las ideas y la música.

4°- Elaboración de partitura futurista con codificación de símbolos de Kandinsky. Los alumnos más imaginativos buscan dibujos originales, incluso la búsqueda de otro color puede llevar a una transición plena de cromatismos que después se traducirá al lenguaje de los sonidos. Así, el lenguaje de los colores y de los sonidos corren por cauces paralelos.

Se parte siempre de la impresión visual porque es el mejor modo de realizar la transición mental hacia lo abstracto.

3.2.1-Análisis individuales de los trabajos:



Dibujo 21: Los cuatro mares y su partitura futurista.

a)-Análisis del trabajo:

El tema: "Los cuatro mares"; se trata de una curiosa personalización de los distintos estados del mar, de la cual se derivan juegos entre ellos, a excepción del inquieto, que molestaba a los demás; sin embargo, se las ingenian para que se marchara metido en una pompa de jabón. Se trata de una historia original e imaginativa, donde en dibujo inicial está lleno de transiciones cromáticas de colores muy bien compaginadas. La partitura está llena de símbolos adaptados a su mentalidad de un modo muy personal con un cierto predominio de líneas curvas y con las ideas muy bien delimitadas.

Los Colores: presentan los estados del mar y sus olores; así, el azul es el infinito con olor a sal, calificado de inteligente; el verde es el sereno, también con olor a sal; el rojo simboliza el energético con olor a pescado; el amarillo representa al inquieto, también con olor a pescado, calificado como el malo; el gris es el triste y huele a humo.

La interpretación: El planeta aparece con un ritmo de tresillos simples en registro medio que después armoniza en registro grave; después, los tresillos, corcheas-negra, se armonizan en registro grave paulatinamente para representar los juegos; el mar inquieto (que era el malo) aparece en diseños de tresillos muy graves incluso con algún contratiempo como creando intriga, y corchea-silencio; el plan para erradicar al malo aparece en negras graves y semicorcheas en registro medio; la bajada al fondo del mar y la solución del problema con tresillos graves y corchea-puntillo-semicorchea-negra. No establece diferencia entre el ritmo y la melodía, pero armoniza muchos pasajes con acordes manchados con intervalos de segunda. Podemos decir que se trata de una historia llena de personalidad.

b)-Análisis de los elementos musicales:

-El ritmo es monótono, casi todo el tiempo emplea los tresillos, pero se trata de un alumno que no tiene tendencia en este sentido a

utilizar todos sus conocimientos, sino que utiliza una parte muy pequeña.

-La dinámica está relacionada con los registros, con lo cual establece el sistema de terrazas, pero no hace reguladores, lo cual permite observar una falta de control del lanzamiento del peso del brazo y del oído interno.

-La fluidez motora de este alumno es normal, apreciándose una mejoría cuando trabaja de un modo constante.

-La independencia de las manos aún no está conseguida porque no independiza el ritmo de la melodía.

-El sonido le surge de un modo natural, de tal manera que con un poco de cuidado resulta un sonido de calidad.

-El fraseo está supeditado a las secuencias emocionales, pero no establece conexión entre ellas.

-La calidad general del trabajo es aceptable, pero se aprecia una falta de dedicación al respecto. En caso de haber estado más elaborada, el resultado habría sido más elevado.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la metáfora es vivencial porque personifica cuatro mares, también es visual porque lo representa en el dibujo y la partitura, pero no establece ninguna red metafórica.

d)-Análisis de los elementos creativos:

La fluidez es expresiva porque crea unidades de significado (los cuatro mares), pero no es ideativa (hay pocas ideas) ni asociativa (no establece relación entre las diversas secuencias).

La flexibilidad no se da porque no se registran cambios de estrategia rítmica ni melódica, ni siquiera en lo referente a las ideas musicales. La originalidad tampoco se da.

Caso Jr.



Dibujo 22: El mar y la luna y su partitura futurista.

a)-Análisis del trabajo de la interpretación:

El tema: plantea una historia de amor entre "El mar y la luna"; durante el transcurso de la narración aparecen problemas de comunicación entre ambos elementos, que son solucionados por el sol y las nubes; así, éstos hacen lo posible para que puedan salvar su vida en común del modo más fácil. Se trata pues de una imaginativa alumna que plantea una solución a un problema sentimental en una historia llena de fantasía y nobleza. Por otro lado, el dibujo inicial es muy claro, y aunque no presenta cromatismos, sí interacciona un color en otro hasta que el elegido se estabiliza. Curiosamente en la partitura es de destacar la adaptación que hace de la codificación de símbolos de Kandinsky a su manera más concreta de ver la realidad, en un juego imaginativo de formas y colores.

Los colores: Es importante destacar que, cada color, lo relaciona con una sensación y un olor; así, el Azul representa al infinito y huele a sal; el amarillo la inquietud y huele a basura; el rojo la vitalidad y huele a quemado.

La interpretación: Hace la introducción en un ritmo de negras y corcheas en registro grave, que continúa con la aparición del mar "vital" en notas dobles del mismo registro; además, la aguda melodía posterior nos muestra los otros estados del mar: inquieto e infinito. Después las nubes aparecen en un juego de semicorcheas armonizadas con movimientos alternos de coordinación de manos; y el acercamiento de la luna al mar aparece en negras en registro medio doblado en grave; sigue en registro grave con trino (el mar), y trino en registro agudo (la luna). El calor del sol le hace en registro medio-agudo con corcheas-semicorcheas, finalizando con negras en los agudos (alegría final).

Participó en la Audición, superando la timidez del concierto anterior, y utilizando toda su imaginación, así como sus conocimientos e ideas, con lo cual, el resultado fue muy positivo.

b)-Análisis de los elementos musicales:

-El ritmo es variado, lo que demuestra un dominio importante del lenguaje musical para su nivel, utilizando además notas de adorno (como el trino) que no son fáciles de ubicar en una melodía. También es interesante el tratamiento que hace de la melodía, que la separa del ritmo, aunque a veces lo haga con notas dobladas, ya que, dado el curso que realiza, no posee otros conocimientos armónicos.

-La dinámica, como casi todos los alumnos de este nivel, la relaciona con los registros, de tal modo que, los graves los hace más fuertes y los agudos más suaves; los trinos los hace con regulador, y la alegría final en fuerte, aunque es agudo. Por lo tanto, podemos afirmar que se trata de una alumna que controla el peso del brazo y tiene un buen oído interno que le permite efectuar todos esos cambios con musicalidad.

-La fluidez motora es muy buena, demostrando la igualdad en la articulación y el dominio de los gestos de expresión propios de su curso.

-La independencia de las manos está también desarrollada adecuadamente para su nivel, por eso separa la melodía del ritmo, lo cual no es muy corriente en los alumnos de su mismo curso.

-El sonido está bastante pulido, el sujeto tiene conciencia de la belleza sonora y busca su propio sonido, lo cual indica también una relajación mental importante y un oído interno desarrollado.

-El fraseo está muy determinado por las diferentes ideas que van apareciendo en la obra; así, cada una de ellas dispone de su propia frase.

-La calidad general de la obra es muy buena, ya que el alumno demuestra capacidades importantes para la edad que tiene.

c) -El empleo de los elementos de elaboración de método:

La metáfora que utiliza es vivencial, porque él en su mente crea situaciones que narra y recrea musicalmente. La visual se da en el dibujo (destacando la interacción de colores) y la estructura musical de la partitura futurista (destacando la adaptación de las formas).

d) -El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* se aprecia en la capacidad para producir unidades de significado curiosamente en varios planos: el de los personajes y el de las situaciones; también se da en este caso la fluidez asociativa porque relaciona las diferentes situaciones por las que van pasando los personajes y el hilo conductor es la relación entre ellos; en cuanto a la fluidez ideativa es un punto a destacar en este alumno porque crea abundantes ideas.

La *flexibilidad* se aprecia en los cambios de ritmo y recursos expresivos que son variados, así como el intercambio constante de registros.

La *originalidad* se centra en la sorpresa de producción de la actitud de los diferentes elementos naturales.

Caso al:

a) -Análisis del trabajo:

El tema: se titula "La historia del mar"; en él aborda una historia en que el mar quiere jugar con todos los elementos animados con los que convive, ya sean peces, caracolas o estrellas. Este sujeto, por su idiosincrasia personal, no plantea una historia profunda, sino solamente amistosa, de fantasía con final feliz en que el mar se relaciona con dichos elementos. Además, para corroborar a nivel práctico la simpleza del trabajo, los colores del mar no presentan transición, pasan de uno a otro de un modo muy conciso como si no tuvieran relación entre ambos. La partitura es totalmente simbólica con tendencia a lo imaginativo pero sin complicarse, predominando los círculos y las espirales.

Los colores: los presenta con estados muy sencillos, al igual que los olores representativos; así, el azul simboliza el infinito con olor a pescado, el amarillo la inquietud con olor a sal, y el verde la serenidad con olor a aire fresco.

La interpretación: que realizó en el concierto de alumnos fue tranquila, simple, sin plantearse grandes complicaciones. De este modo, el mar inquieto aparece en un ritmo de corchea-semicorcheas en registro

agudo con una bonita melodía, los peces se recrean con sus juegos y saltos en el registro medio, el mar que simboliza el infinito en corcheas-semicorcheas dobladas en registro grave, la tristeza del mar se aprecia en el mismo ritmo en grave, al igual que el sol; el final se escribe en negras en registro muy grave-medio. Es preciso explicar que la improvisación musicalmente hablando resulta monótona.

b)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo es poco imaginativo, apareciendo casi todo el tiempo en corcheas con alguna variación cuando introduce otras figuras, lo que indica un insuficiente dominio de los recursos al respecto.

-La dinámica está bastante identificada con los registros empleados en cada pasaje, lo cual indica la identificación que realiza entre el fuerte con el registro grave y el piano con el registro agudo. Este problema está relacionado con la falta de control del peso del brazo y del oído interno, cuya carencia no le exige variantes significativas al respecto.

-La falta de fluidez motora en este sujeto se debe tanto a la falta de trabajo como a la dificultad innata para ello.

-La independencia de las manos es aún deficiente, como es normal en el primer nivel en el que se encuentra la alumna, pero también se debe, en parte, a la falta de trabajo al respecto.

-El sonido no está pulido tampoco porque, además de presentar carencias en el oído interno, no trabaja suficiente como para controlarlo.

-El fraseo está condicionado a los distintos estados del mar, de tal modo que, cada uno de ellos desarrolla una frase diferente pero no están conectadas en una frase general.

-La calidad general del trabajo es deficiente, tanto por la carencia de aptitudes musicales del sujeto como por su deficiente trabajo.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

La metáfora la utiliza de un modo vivencial, relacionada con los estados del mar, y de un modo visual en el dibujo (tanto en el dibujo inicial como en la partitura futurista que es bastante concreta simbólicamente hablando), pero no establece ninguna red al respecto.

d)-El empleo de los elementos creativos:

En lo que respecta a la fluidez, denota una discreta capacidad para producir las unidades de significado correspondientes a los estados del mar y los olores del mismo; no aparece en este sujeto una capacidad de asociación, ya que no se da un hilo conductor de las ideas que nos haga pensar en una trama completa; tampoco presenta una fluidez ideativa porque el número de ideas es bastante sobrio.

La flexibilidad es también discreta porque no realiza cambios de estrategia rítmica, melódica, de registros, o de otro tipo.

La originalidad tampoco se da en este alumno.

Caso el:

a)-Análisis del trabajo:

El lema: trata del mar acompañado de amigos: "el mar y sus amigos"; es una historia simple en la que el mar busca amigos, y los va encontrando; así, aparecen el sol y las algas, con los que pretende viajar. En cuanto al formato, en el dibujo sólo emplea el azul en el mar con olor a algas, una parte amarilla surge emanada del sol con olor a sal; y la partitura presenta un simbolismo muy simple de rectas y curvas.

Los colores: los presenta también simbolizando los estados del mar de un modo simple; el azul representa al infinito y el olor a algas, Amarillo la inquietud y el olor a sal.

La interpretación: Participó en el concierto de alumnos improvisando bien según sus conocimientos que aún son simples aunque, en ocasiones presenta dificultad para ejecutar los ritmos.

Por otro lado, el mar llorando lo representa con un ritmo de negras que van del agudo al grave y otra vez al agudo, en una melodía simple que termina en trino; cuando busca amigos realiza el mismo procedimiento pero del medio al agudo también terminado en trino; cuando encuentra a sus amigos el ritmo de negras lo realiza por el orden medio-agudo-grave-medio (con alguna semicorchea), después aparecen curiosamente corchea puntillo semicorchea y trinos en registro agudo; los viajes los indica en grave-medio-agudo con negras y trinos. Finalmente unas corcheas que van del medio al agudo y después al medio marcan claramente el final. Es de destacar que esta alumna emplea a veces ritmos complicados para sus conocimientos, ya que está en 1º LOGSE.

b)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo es variado y difícil para su nivel, ya que incluso hace trinos.

-La dinámica está determinada por las secuencias emocionales que, en este caso están muy definidas, lo que indica un nivel aceptable de conocimientos al respecto.

-La fluidez motora es buena, destacando un mayor dominio cuando realiza un trabajo constante.

-El sonido de este sujeto está muy vinculado a lo emocional, por lo que se puede decir que hace hablar al piano, es como su amigo. No podemos hablar aquí de tensión mental que bloquee el sonido.

-El fraseo está también determinado por la secuencia emocional, apareciendo una frase por cada una de ellas, pero curiosamente las va enlazando hasta conseguir el entramado de la obra.

-La calidad general de la obra es buena, aunque no destaca.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

La metáfora está empleada de un modo vivencial cuando aparecen personificados el mar y sus amigos; de un modo visual en el dibujo y la partitura (que presenta cierta abstracción); y podemos hablar de una red porque crea una unidad en la obra, lo cual es un paso importante para la madurez musical.

d)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* se aprecia en la creación de las unidades de significado correspondientes a los estados del mar y sus olores; la asociativa porque relaciona las diferentes secuencias entre sí; la ideativa porque presenta ideas variadas.

La *flexibilidad* la demuestra en los cambios constante de estrategia de secuencias y ritmos sobre todo.

La *originalidad* se centra en la también constante sorpresa de producción de secuencias emocionales, registros y ritmos.

Caso ul:

a)-Análisis del trabajo:

El tema: presenta un mar con rasgos propios de carácter, de tal modo que deriva en una lucha interna entre ellos, finalizando en una unión forzada por el entorno; se titula: "El mar y sus olores".

El dibujo es curioso; se trata de un puzzle con los colores y las partes muy delimitadas, pero algunos mares penetran en otros a través de una interacción entre los colores. Es de destacar la simbología simple pero variada al mismo tiempo de la partitura, con un predominio de las curvas.

Los colores: representan los estados del mar y el olor que le sugiere cada uno. Así, el azul es el infinito con olor a flores, el amarillo la inquietud con olor a perfume, el rojo la vitalidad con olor a sal, el gris la tristeza con olor a tierra, el verde la serenidad con olor a dulce.

La interpretación: Comienza con el mar inquieto, expresado en un ritmo de corcheas y semicorcheas en registro medio; después aparece el mar infinito en un ritmo de corcheas con silencios intercalados; más tarde, el mar sereno que consta de un ritmo de corcheas en registro medio y semicorcheas en registro agudo; aparece después el mar triste en ritmo de semicorcheas alternadas con corcheas en registro medio; y por fin el mar vital en negras en registro medio, además de corcheas en registro grave. Tanto las melodías como los ritmos resultan monótonos, ya que son muy repetitivos; no ocurre así sin embargo con el manejo de los registros que denotan claridad de ideas.

b)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo es muy repetitivo, lo que demuestra una escasez y falta de conocimientos al respecto, lo cual no es propio de su nivel, porque esos tipos de ritmos que emplea deberían estar ya superados; y con esta manera de trabajarlo, es imposible una resolución agógica de la improvisación.

-La dinámica está supeditada a los registros y a la idea que representan; así, el mar infinito es más suave que el sereno, etc.. Además, el uso de los reguladores es escaso, porque utiliza más un sistema de terrazas según las secuencias citadas; esto implica una falta de control del peso del brazo, así como del oído interno.

-La falta de fluidez motora se corrige cuando dedica más tiempo al estudio, notándose, en ese caso, una mejoría en la misma.

-La independencia de las manos no está debidamente aprovechada, ya que esta alumna, en una clase normal, demuestra más destreza en ese tema.

-El sonido es aceptable pero no está demasiado cuidado, debido a que este sujeto no dispone de un oído interno de alta capacidad, con lo cual, hay un cierto nivel a partir del cual no mejora.

-El fraseo está supeditado al ritmo, por lo que prácticamente lo anula y no existe una fluidez en esta parte.

-La calidad general es aceptable pero no puede calificarse de brillante, porque los parámetros están trabajados de un modo muy corriente.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la *metáfora* lo hace desde el punto de vista vivencial

y visual, porque representa a los estados del mar y sus olores correspondientes, pero también puede hablarse de una red porque, a través del puzzle que dibuja, relaciona todos los estados a través de la interacción de los colores, lo cual es muy curioso.

d)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* es expresiva porque produce unidades de significado en lo referente a los estados del mar; pero también es asociativa, porque, a través del puzzle, relaciona estos estados; sin embargo, no produce fluidez ideativa, ya que las ideas, tanto melódicas, como rítmicas o visuales son escasas.

La *flexibilidad* tampoco la demuestra, porque no presenta cambios de estrategia ante las dificultades, ni rítmicamente, ni melódicamente.

La *originalidad* está centrada en la idea del puzzle como elemento unificador de los factores de la improvisación.

Caso ug:

a)-Análisis del trabajo:

El tema: Se trata de una bonita historia en la que el mar emite una sinfonía utilizando las olas como instrumento; así, en un principio, el planeta estaba formado sólo con agua y silencio, pero poco a poco se enfurece y las olas van emitiendo sonidos hasta completar la sinfonía, de ahí el título: "Las olas inesperadas". Se trata pues de una bella historia llena de imaginación donde hay que recalcar la forma que tiene esta alumna de acotar la narración con partes en las que expresa el ritmo y el tempo de cada una de ellas.

Además, el dibujo está lleno de ternura y sensibilidad con un sol animado provisto de ojos grandes y expresivos, y un mar en el que los colores se entremezclan unos con otros dando impresión de paz, a la que se acerca una paloma. La partitura está llena de delicadeza e imaginación predominando las curvas en una simbología abstracta y con un colorido agradable a la vista entre malvas, azules y verdes. Es importante señalar que este sujeto ha sustituido los olores por los sonidos, identificando cada olor con uno de ellos.

Los colores: simbolizan los estados del mar, pero no a los colores como los demás alumnos; el verde es el mar sereno, el azul es el mar infinito, y el amarillo es el mar inquieto.

La interpretación: es muy personal; por un lado, el silencio aparece en un ritmo de negras que van del medio al agudo y vuelven al medio; después, el infinito está representado en negras del grave al agudo, y la inquietud en corcheas que van del grave al agudo en tempo más rápido que se acelera. Por otro lado, las olas son corcheas que cambian de registro y derivan en semicorcheas; los sonidos de las olas son corcheas que se aceleran y van del grave al agudo y a veces se mezclan con negras (a mi modo de ver, la improvisación está un poco falta de carácter). Al final, como en una cadencia, cambia el ritmo a una cascada de sonidos en semicorchea-corchea puntillo que van descendiendo de registro. La armonía es pobre, la sustituye casi todo el tiempo por la melodía que además resulta un tanto monótona.

b)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo es un poco monótono, se ciñe a corcheas y negras principalmente, lo que no es propio de un alumno de este nivel, porque debería tener mayor destreza.

-La dinámica está identificada con los registros, pero, como este alumno los recorre progresivamente, hace reguladores de expresión, con lo cual demuestra un control del peso del brazo y del oído interno.

-La fluidez motora es normal, mejorando cuando se da un trabajo constante en el sujeto.

-La independencia de las manos no aparece, porque no es un trabajo armónico, sino prácticamente melódico, alternando ambas manos.

-El sonido es bonito, pero no está demasiado trabajado, así, no presenta señales e tensión en ningún sentido.

-El fraseo está determinado por los registros, unidos a su vez a la idea que representan, lo que produce un movimiento melódico ágil.

-La calidad general es buena pero podría estar más trabajada, sobre todo en cuanto a sonido y armonía se refiere.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

La metáfora está tratada desde el punto de vista vivencial (la sinfonía de las olas), visual (el sol animado, el mar con los colores mezclados, la abstracción de la partitura futurista).

d)-El empleo de los elementos creativos:

La fluidez es expresiva porque produce las unidades de significado (el silencio, el infinito, la inquietud), es asociativa (la sinfonía de las olas y sus elementos), y es ideativa porque presenta muchas unidades de significado.

La flexibilidad está representada sobre todo en la sorpresa de los registros (graves, agudos) y en la agogia (acelerandos).

La originalidad aparece sobre todo en las ideas que luego representa plásticamente, destacando el principio cuando habla del agua y el silencio como elementos fundamentales del origen del planeta tierra.

Caso in:

a)-Análisis del trabajo:

El tema: La historia comienza cuando tanto la tierra como el resto de los planetas aún no estaban creados y no existían los seres vivos. Así, la Tierra, en el contexto del espacio, se encontraba sola y dormía en el mismo oyendo el susurro del mar, apareciendo poco a poco diversos acontecimientos. Por eso, el cuento se titula: "La tierra y el mar" (Anexo 1.1).

El dibujo presenta el mar unido al sol por la línea del horizonte, donde los colores aparecen en transición entablando un cromatismo de gran fuerza expresiva con el reflejo del sol dentro del agua. En la partitura, de simbología abstracta, predominan las líneas curvas con un colorido muy expresivo donde se aprecia toda su fuerza creadora. Es de destacar que este alumno prescinde de los colores.

Los colores: simbolizan los estados del mar; así, el azul representa el infinito, el amarillo representa la inquietud; el verde personifica la pureza, la serenidad; el rojo simboliza lo enérgico; y el gris la tristeza.

La interpretación El principio de la vida lo representa con un ritmo de corcheas y negras en registro agudo armonizadas en registro medio. Continúa con un acompañamiento en Base Alberti y melodía aguda muy bien llevada y con sentido cadencial. El agua salada aparece en semicorcheas en registro agudo con melodía interesante; después el mar cobra vida con un contratiempo de semicorcheas en registro agudo armonizadas; sigue el mar cristalino casi en el mismo ritmo pero alejándose del registro agudo hacia el medio; el mar puro en un ritmo de dos corcheas-contrapunto de corchea-negras con una melodía muy bonita que expresa perfectamente ese estado. Continúa con ritmo de corcheas en un tempo más rápido como una cascada del agudo al grave; las olas las representa de un modo similar a la parte anterior; cuando aparece la secuencia en que la tierra se quedó dormida, aparece un ritmo de corcheas en registro agudo que terminan en registro grave. Es de destacar el acompañamiento de coordinación de la mano izquierda respecto a la derecha, así como las melodías, todas bien estructuradas con sentido de cadencia.

b)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

-El ritmo es muy variado e ingenioso, destacando el empleo de la Base Alberti, contratiempo de semicorcheas, contrapunto de corcheas principalmente. El empleo de estas combinaciones rítmicas es indicativo de un buen nivel de conocimientos del Lenguaje Musical, además de una buena coordinación.

-La dinámica está bien estructurada en frases, ya que, la independencia rítmica de la melodía permite que se construyan este tipo de estructuras de un modo coherente; además, se aprecia un dominio adecuado a su nivel, del peso del brazo y el oído interno.

-La fluidez motora es buena en cualquier caso, pero destaca en este aspecto cuando realiza un trabajo constante.

-La independencia de las manos está ya muy definida, como queda demostrado en la independencia e la melodía respecto del ritmo, recurso que emplea constantemente.

-El sonido está cuidado, pero es preciso indicar que, en este alumno, surge de un modo natural, al igual que la tendencia a terminar las frases en cadencia.

-El fraseo está independizado de los registros y está determinado por el vaivén de ideas musicales que se traducen en diferentes recursos melódicos y rítmicos, pudiendo hablar, en este sujeto, de una estructura agógica continua, lo que demuestra su buena aptitud musical.

-La calidad general del trabajo es buena, porque contiene muchos elementos musicales que destacan.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la *metáfora* es vivencial (plantea la historia de la creación de un modo muy peculiar), pero también es visual (como lo demuestran el dibujo y la partitura). No puede hablarse de red metafórica en este caso.

d)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* es expresiva porque crea unidades de significado (la vida, la tierra, el espacio) durante toda la improvisación; también es ideativa (las estructuras rítmicas, melódicas y sus combinaciones) porque produce muchas de estas unidades; sin embargo no se da la fluidez asociativa porque no unifica con ningún elemento la totalidad de la obra.

La *flexibilidad* la demuestra sobre todo en los ingeniosos cambios de estrategia que realiza en el ritmo y en las melodías.

La *originalidad*, además de demostrarla en los ritmos y las melodías, también aparece en la esencia del tema (la tierra antes de la creación dormía en el espacio con el susurro del mar).

Caso fl.

a)-Análisis del trabajo:

El tema: se titula "Un día en la playa". Presenta la historia del mar triste porque no tiene bañistas; así, en sus diversas secuencias se inquieta, se vuelve enérgico, pero por fin, con la llegada del verano aparecen los bañistas y se contenta. Como se puede observar, es una historia muy simple y poco imaginativa. El dibujo inicial también es simple, con predominio del azul como muestra de lo infinito; es de destacar que predominan ciertas figuras geométricas delimitadas por una mayor que abarca todo; el color predominante es el azul. Por otro lado, la partitura futurista está construida con líneas quebradas dos triángulos y algún círculo.

Los colores: representan los estados del mar y sus olores; así, el verde simboliza la serenidad con olor salado; el azul el infinito con olor amargo; el rojo personifica la energía con olor dulce; el amarillo simboliza la inquietud y el olor ácido; y el gris la tristeza con olor soso.

La interpretación: El mar inquieto lo realiza con un ritmo de corcheas en registro agudo y alguna semicorchea con acompañamiento sencillo en registro grave; el mar inquieto aparece con un ritmo muy parecido pero en registro más agudo; el mar triste también en corcheas con un tempo más lento en registro agudo; el infinito en negras que ascienden hacia el registro agudo y luego al medio en forma de corcheas que vuelve a alternar con negras en el agudo; finaliza con un ritmo similar, cambiando de tempo según se trata del mar inquieto o enérgico (rápido), triste o infinito (más lento), continuando hasta el final en la misma línea. Podemos observar que, en general, se trata de una improvisación un tanto monótona tanto de ritmo como de melodía, que parece ligada a éste indisolublemente.

b)-Análisis de los elementos musicales:

-El ritmo es monótono, resumiéndose en corcheas y negras principalmente, lo que demuestra un escaso nivel de conocimientos al respecto.

-La dinámica está determinada por los registros, con lo cual, no se establece una estructura propia del curso al que pertenece el sujeto. Así, aparecen secuencias de terrazas en lugar de reguladores, por lo que podemos pensar en una falta de dominio del peso del brazo y el oído interno.

-La fluidez motora del sujeto es escasa, con lo cual, debe de trabajar mucho para obtener resultados discretos.

-La independencia de las manos no está conseguida como lo demuestra la falta de autonomía que plantea entre el ritmo y la melodía.

-El sonido de baja calidad, en parte es debido a su falta de aptitudes musicales y de oído, y en parte a la falta de un sistema de trabajo adecuado, ya que hace poco caso de las recomendaciones del profesor.

-El fraseo está determinado por los cambios de registro que son monótonos y poco imaginativos.

-La calidad general de la improvisación es mediocre, debido principalmente a la carencia de aptitudes musicales del alumno.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la metáfora es vivencial (representada en la narración por la llegada del verano y los bañistas) y visual (como se ve en la representación plástica del dibujo y la partitura). No puede hablarse de red en este caso.

d)-El empleo de los elementos creativos:

La fluidez es expresiva porque produce unidades de significado, como el mar, los bañistas, etc.; sin embargo, este sujeto no presenta fluidez asociativa ni ideativa.

La flexibilidad tampoco aparece porque realiza grandes cambios de estrategia al respecto.

La originalidad tampoco se da.

Caso dn:

a)-Análisis del trabajo:

El tema: plantea una historia entre "El mar y las olas", de tal modo que se produce un naufragio por causa de una tormenta, pero se soluciona de forma positiva.

El dibujo es muy simple; representa el mar en varios colores: azul, rojo, con los colores muy bien delimitados y se ve el sol en lo alto bajo una ola que le sobrepasa. La partitura futurista, aparecen es muy infantil figuras concretas donde predomina el círculo, lo cual es una contradicción, porque el círculo es símbolo de serenidad según los códigos empleados.

Los colores: representan los estados del mar y sus olores; así, el azul simboliza el infinito y el olor a agua; el amarillo representa la inquietud y el olor a fuego; el rojo la energía y el olor a suciedad.

La interpretación transcurre del siguiente modo: la tormenta está representada por corcheas en registro medio-grave; el viento en corcheas en registro grave; el agua enfurecida en un curioso diseño de semicorchea-corchea-puntillo dos corcheas, en matiz piano, sin acompañamiento en medio-agudo-grave; el sol con corcheas en registro grave; el viento en acordes de negras en registro grave; las olas y la lluvia en corcheas registro grave-medio; finaliza con diseños de corcheas en acordes graves. Es de destacar que este alumno utiliza una narración con frases muy concretas, al igual que los leitmotiv; sin embargo, la melodía está unida al ritmo, como es lógico en un niño de 1°.

b)-Análisis de los elementos musicales:

-El ritmo es ingenioso dada la edad y el nivel del sujeto, empleando incluso fórmulas con puntillo que ha aprendido durante este año y ya domina.

-La dinámica está determinada por el devenir de ideas que después transforma en música; así, establece un sistema de terrazas, pero también incluye algún regulador, lo que demuestra su dominio del peso del brazo, dentro de su nivel.

-La fluidez motora es alta en este sujeto, necesitando poco trabajo para obtener resultados elevados.

-La independencia de las manos no aparece, pero sí una buena coordinación entre ambas, como es lógico en su nivel.

-El sonido es muy bello, le surge de un modo natural, lo que indica, además de un buen oído interno, una relajación mental y muscular adecuada.

-El fraseo está determinado por las secuencias de ideas, en los que incluye reguladores y ciertas tendencias a la cadencia.

-La calidad general del trabajo es buena.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

La metáfora es vivencial y visual.

d)-El empleo de los elementos creativos:

La fluidez es expresiva porque produce unidades de significado como el sol, el viento, la tormenta, etc...; es ideativa porque

produce variadas unidades; y es asociativa porque aporta una solución al conjunto de la obra.

La *flexibilidad* la demuestra sobre todo en los cambios de estrategia correspondientes a los diseños rítmicos (puede deberse a su raza gitana).

La *originalidad* también se da en los mismos diseños.

Caso rf.

a)-Análisis del trabajo:

El tema: "El mar y los colores": presenta el mar en diferentes estados entre los cuales se plantea una constante lucha interna, que culmina con el mar sereno porque la lucha hace que las secuencias más temperamentales mermen, cediendo paso a la serenidad. El dibujo está lleno de cromatismos en su colorido que presentan la transición a los distintos estados. La partitura es totalmente abstracta, con los elementos codificados muy bien diferenciados, y no puede decirse que utilice unos sobre otros, sino que los utiliza todos.

Los colores: simbolizan los estados del mar y sus olores característicos; así, el gris es el prototipo de la tristeza con olor a basura; el verde de la serenidad con olor a algas; el azul simboliza el infinito y el olor a agua; el amarillo personifica la inquietud y el olor a sardina; el rojo la energía y el olor a fuego.

La interpretación: El mar sereno lo representa con negra puntillo dos corcheas por un lado, añadiendo después más corcheas en registro grave; el mar inquieto consta de negra-puntillo dos semicorcheas, corchea-dos semicorcheas y viceversa en registro medio; el mar triste con idénticos diseños rítmicos en registro agudo; el mar enérgico con dos negras en registro grave con diseños de corchea-semicorcheas y viceversa; el mar sereno, con pregunta respuesta coordinada de ambas manos en medio-grave, en semicorcheas; al final el mar se serena en azul, con un diseño de negras y corcheas que finalizan en dos blancas en registro grave.

b)-Análisis de los elementos musicales:

-El ritmo es monótono, todo el tiempo negras, corcheas y semicorcheas, jugando con los registros.

-La dinámica está identificada con los registros, por lo que no emplea reguladores, sino un sistema de terrazas; continuamos con el problema de falta de control del lanzamiento del peso del brazo por carencia de trabajo.

-La fluidez motora es normal, aunque el sujeto necesita dedicar horas para conseguir un rendimiento aceptable al respecto.

-La independencia de las manos no está conseguida como se observa en el planteamiento del ritmo que supedita a la melodía; sin embargo, está bien el nivel de coordinación entre las manos.

-El sonido es corriente, no destacando su particular timbre o variedad del mismo. Por ello, observamos una carencia de oído interno sobre todo.

-El fraseo está determinado por los registros y las secuencias emocionales, planteando una frase por cada una de ellas, pero no alcanza una relación entre todas.
-La calidad general del trabajo es aceptable.

c)-*Análisis de los elementos de elaboración de método:*

El empleo de la *metáfora* es vivencial (presenta los estados del mar y los describe a través de ritmos y melodías), también visual (en el dibujo y la partitura futurista); pero no puede hablarse de una red semántica porque no establece una relación conjunta entre las distintas secuencias.

d)-*El empleo de los elementos creativos:*

La *fluidez* es expresiva porque crea unidades de significado, como la serenidad del mar, etc...; pero no es asociativa porque no relaciona los diferentes estados del mismo ni ideativa porque no aparecen muchas variantes al respecto.

La *flexibilidad* no se da en este sujeto porque no demuestra una gran capacidad para generar cambios de estrategia.

La *originalidad* tampoco se da porque no aparece nada novedoso en ninguno de los trabajos de la obra.

Caso ep:

a)-*Análisis del trabajo:*

El tema: "Una aventura en el mar". Podemos hablar de una historia que se pierde en la intriga, pero no tiene presenta una aventura en el mar como anuncia el título, ni una trama interesante; podemos observar que está demasiado recargada de anécdotas y tiene poco contenido temático unificado, lo cual es una contradicción. El dibujo también aparece con demasiados símbolos, colores muy fuertes y confuso, al igual que la historia. La partitura, también recargada, está llena de símbolos, los emplea todos, sin sintetizar nada; así, podemos calificarla de una historia vacía.

Los colores: representan los estados del mar; el azul personifica el infinito; el amarillo simboliza la inquietud; el rojo el mar enérgico; el verde el mar sereno.

La interpretación: comienza evocando al mar sereno en registro medio-agudo con un diseño de semicorcheas que curiosamente aparecen en anacrusa; sigue con semicorcheas y corcheas, dos semicorcheas-corchea, corcheas en registro grave que a veces armoniza y completa con diseños de semicorcheas en el agudo, sin separar el ritmo de la melodía; a continuación, se oyen las corcheas en registro grave, y algún tresillo en registro medio, finalizando con un contrapunto de corchea, más corcheas y final en registro grave. Podemos decir que es un diseño muy, monótono como la historia, casi sin hilo conductor.

b)-Análisis de los elementos musicales:

- El ritmo es muy monótono, casi todo corcheas y semicorcheas, lo cual denota una falta de dominio de dichos conocimientos.
- La dinámica está determinada por los registros, estableciendo un sistema de terrazas que elude los reguladores y denota la falta de control del lanzamiento del peso del brazo.
- La fluidez motora es escasa en esta alumna porque carece de facilidad para ello y además no trabaja suficientemente como para desarrollarla.
- La independencia de las manos es deficiente para su nivel, demostrándolo en la unicidad de ritmo y melodía.
- El sonido no está cuidado ni tampoco le surge de un modo natural, por lo que se demuestra su falta de oído interno.
- El fraseo está ligado a las secuencias emocionales, pero no establece conexión entre ellas, por lo que aparecen frases sueltas sin conexión global.
- La calidad general de la obra es baja, debido en parte a la carencia de aptitudes de la alumna, y en parte a la falta de trabajo.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la *metáfora* es vivencial (la aventura en el mar), y visual (la representación del dibujo y la partitura), pero no podemos hablar de una red metafórica.

d)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* no se da en ninguna de sus tres variantes.

La *flexibilidad* tampoco aparece porque no existe sorpresa en la aparición de los distintos elementos.

La *originalidad* no aparece porque no existe elemento innovador ninguno.

Caso cr.

a)-Análisis del trabajo:

El tema: "Andalucía y el mar" (Anexo 1.1). Este sujeto presenta una curiosa visión del mar; le ve a través de una cueva que se encuentran en un camino, como si se tratara de un cuento en el que se entra en otro mundo pasando una puerta; y la entrada de esa cueva representa al mapa de Andalucía. En el dibujo predomina su visión de lo infinito y sereno del mar (del verde y el azul), en un diseño central enmarcado. En las esquinas se representan los cuatro estados del mar, estableciendo una serie de colores vivos en la que no se incluye el rojo; es importante observar que Todos los colores están muy bien delimitados, sin cromatismos de transición. Por otro lado, la partitura futurista presenta un simbolismo no convencional donde aparecen muchas líneas onduladas y círculos.

Los colores: representan los estados del mar. El azul simboliza el infinito, el verde la serenidad, el amarillo la inquietud, el gris la tristeza.

La interpretación: El mar en sus variados estados aparece en un ritmo de negra-puntillo-corchea, trinos, contratiempos de corcheas y trinos con cambio de compás 3/4 a 2/4 y viceversa. La melodía es independiente, casi toda en el registro agudo, hasta que aparece el grave con una agógica que se acelera y nos conduce al agudo en diseños de trinos a contratiempo rápidos; llegamos a un 4/4 que después cambia a 2 en diseños de negras del medio al agudo y culmina con acorde cadencial. La armonía es constante independiente de la melodía, y es la que va marcando el ritmo, ya que la mano derecha lleva los temas que además son originales y incluyendo una estructura dinámica y agógica interna. Por otro lado, el talento musical de esta alumna es evidente, así como su imaginación creadora, por eso, no necesita crearse la historia para componer, la Música es para ella algo natural, se crea la imagen mental y aparece la Música; por eso se salta procesos.

b)-Análisis de los elementos musicales:

-El ritmo es variado y lo va adaptando a las ideas musicales; esta variedad de elementos dificultosos deja entrever unos conocimientos adecuados para su nivel. Además, la melodía está independizada del ritmo.

-La dinámica está identificada con las ideas musicales, estableciendo incluso una dinámica global en la que las secuencias se entrelazan hasta llegar a la cadencia final. Este tratamiento de la dinámica se puede realizar porque el alumno domina el lanzamiento del peso del brazo y dispone de un buen oído interno.

-La fluidez motora es importante en este sujeto, debiendo realizar poco esfuerzo para obtener buenos resultados.

-La independencia de las manos es completa, como se observa en el tratamiento independiente que hace de la melodía y el ritmo.

-El sonido es bello, ya que, le surge de un modo natural, además de cuidarlo, lo que demuestra el desarrollo de su oído interno.

-El fraseo está determinado por las ideas musicales que se entrelazan a favor de una frase global, llegando a incluir movimientos agógicos y cambios de compás.

-La calidad general del trabajo es muy buena, ya que a las aptitudes del alumno hay que añadir el trabajo realizado.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El tratamiento de la metáfora es vivencial, porque plantea su visión del mar, pero también sensorial porque hace que nos traspasemos a otro mundo; además podemos hablar de una red metafórica que nos conduce a la idea global (Andalucía y el mar) desde los distintos estados del mar.

d)-El empleo de los elementos creativos:

La fluidez es expresiva porque crea las unidades de significado de los estados del mar, es ideativa porque presenta numerosas ideas en el trabajo, tanto musicales como narrativas y visuales; es asociativa porque es capaz de interrelacionar los distintos elementos para crear un todo.

La flexibilidad la demuestra en los cambios de estrategia rítmicos, melódicos, agógicos, y dinámicos principalmente.

La *originalidad* se centra e la producción de nuevos recursos expresivos y de desarrollo temático, además de centrarla en el peculiar tratamiento del mar.

Caso is:

a)-Análisis del trabajo:

El tema: "El silencio y el mar". A decir verdad, este trabajo debería llamarse impresiones sobre el mar, ya que, describe perfectamente las impresiones que íntimamente le produce la contemplación del mar e intercambia y comparte la experiencia con amigos que se encuentra allí. Se observa que este alumno tiene dotes literarias, ya que, la descripción está hecha con sumo gusto y cuidado, seleccionando a conciencia cada expresión, lo cual denota una gran sensibilidad. A pesar de todo, pienso que en el futuro debe de prescindir de tantos detalles literarios en favor de los musicales, porque aquellos han eclipsado un poco a estos últimos, aunque ahora le han ayudado a introducir un trabajo al que no está acostumbrada y para el que encuentra bloqueos internos.

El dibujo, donde aparecen los distintos estados del mar, está lleno de sensibilidad en su composición de colores, concluyendo con una serie de cromatismos interesantes que evoca el pasado; aunque al principio aparecen el presente y el futuro. La partitura es simbólica con predominio de líneas suaves y redondeadas; curiosamente, al final aparece un regulador.

Los colores: evocan los estados y los olores del mar; así, el rojo representa lo enérgico, identificado con el olor a limón; el amarillo lo inquieto y el olor a menta; el azul lo infinito con olor a agua; el verde representa lo sereno y el olor a leña quemada.

La interpretación: la divide en tres fases que simbolizan diferentes etapas de la vida:

Presente: La separación de su ambiente habitual aparece en un ritmo grave de corcheas en acorde; el mar sereno en corcheas lentas en registro grave que va hacia el medio, a veces armonizadas y a veces con simple melodía; la paz interior en registro medio que luego va al agudo con armonía grave en corcheas negra-puntillo-corchea; la evocación al pasado en contrapunto de corchea-negra en registro grave con armonía; el viento en semicorcheas simples en registro agudo; el mar de noche en blancas graves armonizadas.

Futuro: olas pequeñas en corcheas profundas y graves como simulando el choque con los pies.

Pasado: los barcos en corcheas que se aceleran en registro agudo de notas dobladas; los niños jugando en el mar en semicorcheas aceleradas y dobladas en registro agudo, finalizando con dos acordes cadenciales en blancas agudas.

b)-Análisis de los elementos musicales:

-El ritmo es variado, más que por la variedad de figuras, por las combinaciones que realiza entre ambas.

-La dinámica está determinada por las ideas literarias más que por las musicales, pero realiza reguladores de expresión, lo que

demuestra un control del peso del brazo y una adecuada utilización del oído interno.

-La fluidez motora es buena, aunque no destaca, notándose mejoría al realizar un trabajo constante al respecto.

-La independencia de las manos es adecuada para su nivel, como lo demuestra la utilización del ritmo y la melodía de un modo autónomo.

-El sonido bello le surge de un modo natural, aunque cuando lo trabaja mejora bastante su calidad.

-El fraseo está determinado por las distintas secuencias emocionales, pero no establece una frase global.

-La calidad general de la obra es buena, aunque esta alumna puede rendir más en posteriores trabajos.

c)-*Análisis de los elementos de elaboración del método:*

El empleo de la *metáfora* es vivencial (pasado, presente y futuro), visual (porque realiza el dibujo y la partitura futurista); sin embargo no podemos hablar de una red metafórica porque no aparece ningún elemento unificador de las distintas secuencias,

d)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* es expresiva porque crea las unidades de significado (pasado, presente y futuro), incluso subdivididas en más unidades (el contenido secuencial de las mismas); es ideativa porque presenta variadas unidades, pero no asociativa porque no las unifica.

La *flexibilidad* se aprecia en los cambios de estrategia rítmica, agógica y armónica.

La *originalidad* se centra en la producción de una historia en etapas y en la armonización de las melodías.

Caso nr.

a)-*Análisis del trabajo:*

El tema: "un día en el mar". Plantea una historia poco elaborada y muy simple, donde aparecen sus abuelos contemplando el mar y relatan la impresión que les produjo la contemplación del mismo, pero sin especificar nada más.

El dibujo presenta cuatro fases del mar por separado, según va viéndose a lo largo del día. Es interesante el cromatismo de colores que dejan ver una sensibilidad patente; curiosamente los mezcla para establecer conceptos que de otro modo no ha sido capaz de utilizar. Por otro lado, la partitura está llena de una simbología extraña, demasiado simple y poco convincente.

Los colores: presenta los estados del mar asociados a momentos del día; así, el azul+gris representan el infinito, lo perdido, la noche; el verde+amarillo+naranja simboliza el despertar, el amanecer; el Naranja+amarillo+azul son la fuerza perdida, el atardecer; el azul+amarillo representan el calor en pleno día.

La interpretación: Comienza con un ritmo de negras y corcheas armonizadas y con una melodía muy bien diferenciada en registro agudo, que discurre hacia el medio y el grave, concluyendo la primera parte en un grave cadencial. Continúa con una segunda parte muy similar, sin

cambiar ritmo ni melodía apenas. Sin embargo, la tercera parte está confeccionada en negra graves armonizadas que luego se convierten en corcheas, terminando en cadencia sin apenas variar la melodía ni el ritmo; el resto de las partes son idénticas. Se trata de un trabajo muy monótono debido a la falta de reflexión y de elaboración. Por eso, observamos que, aunque la idea inicial es buena, no la ha desarrollado bien.

b)-Análisis de los elementos musicales:

- El ritmo es simple y escueto, además de monótono, lo que demuestra unos reducidos conocimientos del Lenguaje Musical.
- La dinámica está determinada por los registros, lo que hace establecer un sistema de terrazas sin reguladores de expresión, demostrando una falta de dominio de recursos de interpretación.
- La fluidez motora es escasa, debido en parte a la falta de condiciones al respecto, y en parte a la falta de trabajo.
- La independencia de las manos es prácticamente nula como lo demuestra el hecho de que une melodía y ritmo.
- El sonido es de baja calidad, no le surge de un modo natural, y además no trabaja en ello, lo que demuestra una falta de oído interno.
- El fraseo está unido a los registros, por lo que carece de independencia de recursos.
- La calidad general del trabajo es baja.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la *metáfora* es vivencial (las fases del mar) y visual (sobre todo el cromatismo de colores), pero no establece ninguna red metafórica.

d)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* no se da ni en su variante expresiva, ni asociativa, ni ideativa.

La *flexibilidad* no se da porque no establece sorpresa en los cambios de estrategia.

La *originalidad* se da en el cromatismo de colores.

Caso is:

a)-Análisis del trabajo:

El tema: "El mar furioso". Plantea una historia en que el mar se hace amigo de la luna sin más; es muy simple y está poco elaborada, por lo que no cabe más explicación.

El dibujo es tan simple como la idea y poco imaginativo; en él aparecen el sol y el mar infinito y enérgico sin cromatismo de colores. Igualmente, La partitura también presenta una simbología poco imaginativa.

Los colores: representan los estados del mar y sus olores, pero plantean pocas ideas al respecto. Así, el azul simboliza el infinito con el olor a sal; el rojo lo enérgico y el olor a ajo; el amarillo es inquieto y huele a fuego.

b)-Análisis de los elementos musicales:

No aparecen porque no llegó a elaborar la improvisación, sólo la historia y los colores.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

Tampoco aparece ninguna *metáfora* salvo la (vivencial) del mar y sus estados y olores, y la visual del dibujo.

d)-El empleo de los elementos creativos:

No se da ninguno de ellos en este sujeto.

Caso nr:

a)-Análisis del trabajo:

El tema: "El meteorito". Plantea una historia de la tierra al principio, conteniendo sólo los elementos principales en bruto, sin vegetación, etc...Pero, la tierra se embelleció a causa de un meteorito que explotó en el espacio y con su lluvia aparecieron los mares, las flores, las plantas, etc...

El dibujo presenta los colores enmarcados en una estrella que simula la tierra con todo su contenido apartado por el meteorito. La partitura tiene una simbología curiosa pero poco madura, sin embargo, está llena de fantasía.

Los colores: representan estados del mar y olores. Así, el azul es el infinito, el Océano Atlántico con olor a colonia; el verde es la serenidad, el Océano Glacial Ártico, con olor a alga; el amarillo es la inquietud, el Océano Índico con olor a concha; el rojo lo enérgico, con olor a tierra mojada; el gris es la tristeza, representando al Océano Glacial Antártico.

b)-Análisis de los elementos musicales y su resultado:

No se pueden analizar porque no llegó a realizar la improvisación.

c)Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la *metáfora* es vivencial (la tierra y el meteorito), visual (el dibujo del mismo y la partitura); pero no aparece una red metafórica.

d)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* es expresiva porque crea unidades de significado (el meteorito, etc..), ideativa porque tiene muchas unidades de significado, pero no asociativa.

La *flexibilidad* no se da porque no realiza cambios de estrategia en ningún caso.

La *originalidad* se centra en el tema y su tratamiento, desde el punto de vista narrativo.

3.2.2-Síntesis evaluativa del trabajo sobre el mar:

A continuación se analizan los distintos elementos de interpretación utilizados por el alumno en la improvisación en relación a la imagen estética y el resultado del trabajo musical; hemos de decir que se trata de un trabajo más complejo que el anterior, ya que tanto el alumno como el profesor han aprendido a trabajar y a elaborar, además de valorar el mismo.

ANÁLISIS COLECTIVO

alumna /nota	ritmo	melodía	registro	tempo	dinámica	tema: mar	olores
el- apto 6	Blanca, negra, corchea, Semicor- chea	Unida a ritmo	Medio. agudo	Adagio, allegro, adagio	P/ mf	Triste, infinito, inquieto, sereno	Algas, sal, peces.
ab- apto 5	Negras, corcheas, semicor- cheas	independi ente	Medio- agudo	Allegre tto	P/ mf	Inquieto, infinito, sereno	Pescado, sal, aire fresco
vl- apto 5	blancas, negras, corcheas, semicor- cheas, tresillo.	Unida a ritmo y coordina da	Medio, agudo, grave.	Allegro, allegre- tto, andante, largo	P/ mf/ f	Infinito, sereno, inquieto, enérgico, triste	Dulce, perfume flores, tierra, sal
fl- apto 5	Blanca, negra, corchea, semicorch ea, puntillo	independi ente	Medio, agudo, grave,	Allegro, allegre- tto. Andante, lento	P/ mp/ mf/ f.	Sereno, infinito, triste, enérgico, inquieto.	Mar, dulce, soso, salado, ácido.
rf- apto 6	Blanca, negra, corchea, semicorch ea, puntillo.	Independi ente.	Medio, agudo.	Allegro, allegre- tto, andante.	P/ mp/ mf/ f.	Triste, infinito, sereno, enérgico, inquieto.	Basura, agua, algas, fuego, sardinas.
ad- notable 8	Blanca, negra, corchea, semicor- chea, tresillo, puntillo.	Independi ente coordina da.	Medio, grave.	Allegro, allegre tto, andante.	Mp/ p mf/ f.	Infinito, sereno, triste, inquieto, enérgico.	Sal, arena, volcán.
jr- sobresali ente.	Negra, corchea, semicor- chea	Indepen- diente, coordina da.	Agudo, medio, grave.	Allegro, allegre tto, andante.	P/ mf/ f	Infinito, inquieto, enérgico	Sal, basura, quemado.
is- sobresali ente	Negra, corchea, semicor- chea, puntillo	Indepen- diente	Agudo, medio, grave.	Lento, andante, allegre- tto, allegro	P/ mp/ mf/ f	Sereno, noche, juegos, vivo.	Sal, depresión naranja, pimienta
mr- apto 6	Redonda, negra, corchea, semicor- chea, puntillo.	Indepen- diente combinada .	Agudo, medio, grave.	Lento, andante, allegro, allegre- Tto	Mp/ p/ mf/ f	Vivo, inquieto, infinito, sereno, inmóvil.	Océanos.
me- apto 6	Blanca, negra, corchea, silencio	Indepen- diente, cadencias	Agudo, medio	Lento, adagio, andante, allegre- tto	Mp/ p/ Mf/ f	Triste, infinito, inquieto, vivo.	Inmóvil, color, despertar, fuerza.
vg- sobresali ente.	Blanca, negra, corchea,	Independi ente, coordina-	Agudo, grave	Lento, allegre tto	P/ f	Infinito, inquieto vivo.	Limpio, viento, olas.

	semicorchea, puntillo	do					
in-sobresali ente	Negra, corchea, silencio	Independiente	Agudo, medio	Adagio, andante, allegro.	Mp/ p	Inquieto, infinito, sereno.	Limpio, puro.
dn-notable 8	Negra, corchea, semicorchea, clusters	combinado	Medio, grave	Lento, adagio, andante, allegretto	P/ mp/ p	Sereno, infinito, vivo	Flor, playa, fuego.
ep- apto 5	Blanca, negra	unidos	Agudo, medio, grave	andante	Mp/ p	enérgico	Fuerte
cr-sobresali ente.	Blanca, negra, corchea, semicorchea	Independiente con centro tonal	Agudo, medio, grave	Allegretto, allegro	Mp/ p/ mf/ f	Inquieto, infinito, sereno, inmóvil	Rosas, futuro, amistad, triste.

Tabla 14: Tratamiento de los elementos de interpretación en el trabajo sobre el mar:

La p significa piano, la F fuerte, la mf medio fuerte, la mp medio piano.

Al final de este trabajo se ha conseguido llegar a un mayor nivel en el proceso de aprendizaje, de tal modo que se han utilizado las codificaciones de color y los elementos musicales de un modo más lógico, llegando a pensar el alumno como si fuera un compositor. En cuanto al ritmo, casi todos utilizan las mismas figuras, destacando el empleo de un tresillo (alumno n° ad) un silencio (alumno n° mr) y un cluster (alumno n° dn) como elementos originales. En este trabajo, ya son 11 alumnos los que independizan la melodía del ritmo, lo cual supone un gran logro, ya que se ha desarrollado su capacidad de disociar ideas y movimientos, además de distinguir esos elementos musicales tan esenciales. En la utilización de los registros, el elemento común es el registro medio, y los otros varían en función de la idea que estén desarrollando. Examinando los tempos utilizados, es de destacar que todos emplean una mezcla de tempos rápidos y lentos, en función de sus posibilidades pianísticas (los menos ágiles utilizan tempos medios, y viceversa) y las características de su improvisación. Las dinámicas también están utilizadas en función de la imagen de cada obra, ya que, pese a que las predominantes son p y mf, muchos utilizan f, e incluso valores más indefinidos como el mp. Los estados del mar los varían y mezclan, dejando apreciar tanto los valores de calma como de furia del mar (de ahí la variedad de ritmos, semicorcheas para la energía y figuras más pequeñas para la serenidad), destacando el alumno is que emplea un juego y nos muestra su visión de un nocturno. En cuanto a los olores que les sugieren los distintos estados del mar, todos los varían, expresando diversas sensaciones, pero, el alumno mr mezcla el olor con acciones concretas como despertar y fuerza, y el cr con perspectivas, como el futuro y relaciones como la amistad.

Alumno	metáfora	fluidez	flexibilidad	originalidad
Caso jr	Vivencial/ visual	Expresiva/ ideativa/ asociativa	registros	Actitudes de elementos naturales.
Caso ab	Vivencial/	Expresiva/	NO	NO

	Visual.	Ideativa.		
Caso el	Vivencial/ Visual/ red semántica	Expresiva/ Asociativa/ Ideativa	Secuencias ritmos	Producción Secuencias emocionales
Caso vl	Vivencial/ Visual/red	Expresiva/ asociativa	NO	Puzle
Caso vg	Vivencial/ visual	Expresiva/ Asociativa/ ideativa	Registros/ agogia	ideas
Caso in	Vivencial/ visual	Expresiva/ ideativa	Ritmos/melodía	Ritmos/ melodía/ esencia tema
Caso fl	Vivencial/ visual	expresiva	NO	NO
Caso dn	Vivencial/ visual	Expresiva/ Ideativa/ asociativa	ritmos	ritmos
Caso rf	Vivencial/ visual	expresiva	NO	NO
Caso ad	Vivencial/ visual	expresiva	NO	NO
Caso ep	Vivencial/ visual	NO	NO	NO
Caso cr	Vivencial/ sensorial	Ideativa/ asociativa	Rítmica/melódi ca/ Agógica/dinámi ca	Recursos expresivos/ Desarrollo temático
Caso is	Vivencial/ visual	NO	NO	NO
Caso il	Vivencial/ Visual	NO	NO	NO
Caso mr	Vivencial/ visual	Expresiva/ ideativa	NO	NO

Tabla 15: valoración global de los factores de creatividad en el trabajo sobre el mar.

En la utilización de la metáfora, los alumnos la presentan como vivencial y visual en su mayoría, siendo sólo dos (casos el y vl), los que establecen una red semántica; además, la metáfora sensorial se observa en el caso il.

En cuanto a la fluidez, casi todos los alumnos la poseen en su vertiente expresiva, seguidos de la ideativa, pero la asociativa es menos común (caso jr, el, vl, vg, dn, cr). Otros alumnos no presentan ninguna de las tres. En otros casos no se da.

La flexibilidad predomina en el empleo de los ritmos; siendo variada en otros campos como las melodías, la agógica, la dinámica, los registros.

La originalidad es la cualidad más variada de todas, apareciendo en distintos campos como los elementos naturales, las

secuencias emocionales, el puzle, los ritmos, melodías, temas, recursos expresivos, narraciones, etc.. En otros casos no se da.

3.3-Cuadro Flamenco. Análisis de datos del proceso de trabajo de cada alumno:

A continuación, basándonos en la visión Expresionista del Arte Global, realizamos un trabajo sobre el Flamenco, sacándole de su propia estética, trabajándolo como si de un cuadro abstracto se tratara. Así, esta soleá de Montesinos es una pequeña muestra de los muchos temas tratados en ese Arte Gitano que nos sirve de iniciación.

*Junto a la cancela
de mi infancia, un niño
con mi vida sueña.*

(Soleá de Rafael Montesinos, 1998).

La didáctica del Flamenco empleando la expresión plástica:

El Flamenco constituye una de las principales manifestaciones de la Música Andaluza y del patrimonio cultural andaluz. Su presencia en la sociedad actual, que ha experimentado un considerable aumento en los últimos años, es debido sobre todo al gran papel desarrollado por los medios de comunicación; por ello, es necesario que los currículum educativos contemplen su estudio. Además, el Flamenco incluye una serie de contenidos que están estrechamente relacionados con la Educación Plástica- Visual, la Dramatización, las Ciencias sociales y la Lengua y Literatura.

El Flamenco contempla el desarrollo de procesos de identificación de los diferentes palos, compás, etc...comparación y clasificación de los mismos, estudio de la rimas de sus letras, análisis de sus distintas manifestaciones....; que contribuyen a potenciar en el alumnado el ámbito de lo cognoscitivo. La percepción auditiva, visual y corporal de las formas de expresión que utiliza: vocal, instrumental y de movimiento, unido a la interpretación corporal del ritmo a través de las palmas, los instrumentos y el movimiento, lo cual favorecerá el trabajo en el ámbito sensorio-motor. Es de destacar además, su concepción como medio para la expresión de sentimientos, sensaciones, vivencias e ideas, en los contextos sociales en los que se manifiesta, posibilitando el desarrollo de lo social afectivo.

Nos permite adentrarnos en la audición, la expresión vocal y el canto, la expresión instrumental y los instrumentos, la expresión del movimiento y la danza, la pintura, la escultura, el teatro, la poesía, la narrativa, la geografía, la historia; desarrollar capacidades de percepción, expresión y análisis.

En una etapa infantil, destaca el tratamiento de las actividades de audición y percepción sonora, además de otras actividades relacionadas con la expresión vocal, la utilización de la rítmica corporal y el movimiento.

En la educación primaria (equivalente al Conservatorio Elemental), se potenciarán un mayor nº de actividades de interpretación, en las que lo grupal predomine sobre lo individual. La interpretación de un repertorio sencillo de letras y palos centrará la atención del trabajo.

a)-Los objetivos: Es preciso potenciar en el alumnado las capacidades necesarias para saber percibir, saber hacer y saber analizar cualquier manifestación propia del Flamenco. Se les inicia con un acompañamiento con palmas de obras ya escuchadas, canto colectivo y canto individual de palos sencillos. El inicio del análisis se centrará poco a poco en la identificación y conocimiento del acento, compás, pequeñas estructuras rítmicas, etc.....

Los conceptos se van a centrar en el estudio de los diferentes cantes, toques y bailes, la comparación, clasificación y comparación de los mismos, conocimiento de intérpretes, etc....

Los procedimientos se ajustarán a la observación, percepción y reconocimiento de los distintos cantes, toques y bailes, la comparación, clasificación y localización de los mismos, interpretación vocal de un repertorio sencillo, el acompañamiento con palmas y pies, la aplicación de conocimientos adquiridos en situaciones de interpretación e improvisación

b)-Diseño y planificación de actividades en el aula para la improvisación:

-A partir de un contenido de educación musical.

el ritmo y compás de los palos más sencillos:

.Sevillanas: .típica de Sevilla;
.mismo ritmo que el fandango.
.1 2 3
.palmas, castañuelas, tacones, baile.

*Sevilla en primavera
ya huele a feria
y se ponen alegres
las gentes serias*

.Tanguillos: .de Cádiz
.mismo ritmo que el tango y los tientos.
.silencio negra 1 2 3
.guitarra, palmas, coro.
*Se ha vuelto Cádiz loco
con el tranvía
vaya un negocio bonito
que ha hecho la compañía.*

.Verdiales: .de Málaga.
.silencio negra 1 2
.guitarra, violines, pandereta,
castañuela.
*Málaga tiene tres cosas
sin punto de comparación
su parque siempre con rosas
su bella costa del sol
y sus mujeres hermosas.*

.Soleá: .de varios lugares, se utilizaban para acompañar al baile.

.ún dos tres- un dos tres-un dós-un dós-un dós

.palmadas, golpes, tacones.

*Están sentaos en la plazuela
la Rosenda, el tío Frasco
y Paco el de la Malena.*

.A través de la imagen mental crear una imagen plástica de un cuadro flamenco que puede ser muy variado.

c)-Proceso del trabajo de improvisación:

1-Partiendo de la misma codificación de colores de Kandinsky y previamente creada una imagen mental, se dibuja en abstracto un cuadro flamenco.

2-Se explican los palos flamencos a utilizar y las series dodecafónicas; cada alumno construye la suya con acompañamientos, previamente elegido el palo correspondiente; después se procede a la memorización de la serie.

3-Partiendo de la recreación mental de un proceso auditivo de zapateado, castañuelas, baile, trajes, etc..., se improvisa con la serie sobre el cuadro ya organizado: introducción-nudo-desenlace.

4-Codificación y elaboración de partitura futurista.

Es de destacar que se han suprimido los procesos de elaboración de la narración y construcción de leitmotiv antes de la organización.

Se trata de un trabajo elaborado en el que se transporta el flamenco desde su estética del S.XIX a la estética expresionista, ubicándolo un siglo después de su aparición, con lo cual se trabaja una visión abstracta e interior de este Arte, en la que están presentes todos sus componentes rítmicos y visuales. Es como si fuera un cuadro lleno de simbología que nos lleva directamente desde la imagen visual a la imagen mental. No se trata por tanto de dar una clase de Flamenco, sino de ver el Flamenco como lo que es, un cuadro lleno de colorido, significado y simbología, y, a partir de ahí, crear formas y estructuras musicales a través de la improvisación.

Esta abstracción conecta directamente con la esencia del ser humano y su naturaleza. Se suprime el objeto en favor de lo subjetivo y se exterioriza todo el interior de la persona: el carácter, la sensibilidad, la personalidad, la capacidad de sintetizar y abstraer, los sentimientos en estado puro, etc... Existe, por tanto, un proceso de creación inconsciente.

Es muy importante para un músico saber exteriorizar su mundo interior, crear y recrear obras según el caso; por eso este trabajo establece las bases de lo que debe ser la expresión y creación musical en la vida cotidiana.

Los alumnos están trabajando la *interválica* desde los primeros días de clase; por eso, lo recordamos antes de explicar la serie dodecafónica que, precisamente, es la práctica en vivo de la interválica que es como una familia. Para ello, fuimos recogiendo opiniones del grupo de alumnos en la clase, hasta llegar a unificar los conceptos:

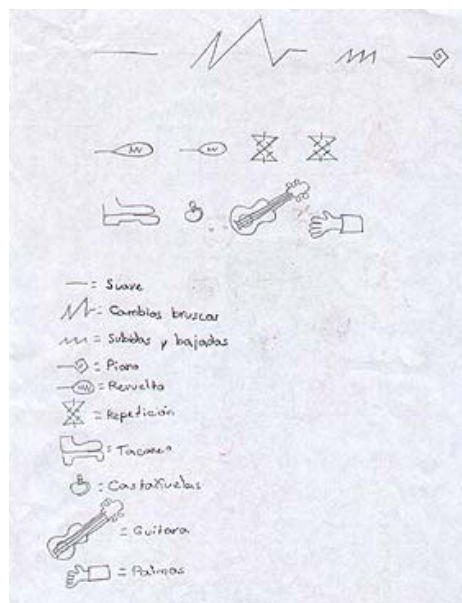
<i>Familia:</i>
-Abuelos-----intervalos aumentados. 1/2 tono más que los padres.
-Padres-----intervalos justos y mayores. Escala de do M.
-Hijos-----intervalos disminuidos. 1/2 tono menos que los padres

<i>Alteraciones: (nombres puestos por niños)</i>
-b y bb-----ladrón porque quita medio tono a la nota.
-# y x-----policía porque añade medio tono a la nota.
-becuadro-----la cárcel porque anula todo el efecto.

A continuación se explica la forma más sencilla de construir la serie original: tiene que tener los doce grados de la escala, siete tonos y cinco semitonos (teclas blancas y negras del piano); vamos a construir la que consta de 4ª y 5ª aumentada y disminuida y 2ª menor. Y el acompañamiento se pondrá con acordes de tres notas consecutivas de la serie, por lo tanto saldrán 4 acordes diferentes que deberán acompañar a sus respectivas notas. Cada grupo de tres notas de la serie tiene para ellos una simbología diferente y puede aplicarse un ritmo u otro en función de esta idea. Algunos de los ritmos tienen que corresponder al palo de flamenco elegido. La melodía dodecafónica debe respetar rigurosamente el orden de sucesión de los sonidos de la serie pero no su altura. Sólo se aceptan las repeticiones al unísono, el trino y el trémolo, bordadura simple o doble en forma de grupeto. El desarrollo melódico vendrá proporcionado por las sucesivas entradas de la serie íntegra, que en cada caso adoptará una nueva configuración rítmica y melódica. en este trabajo no se han empleado series derivadas por ser demasiado complicado para estos alumnos. Se aconseja introducir la máxima variedad posible de ritmos, evitar la repetición de diseños, así como las divisiones en periodos regulares. No deberá abusarse de los sonidos extremos ya que constituyen una reserva importante a la hora de conseguir los puntos máximos y mínimos. Por lo tanto, el desarrollo rítmico y melódico van unidos.

3.3.1-Análisis individual de cada alumno:

Caso ad:



Dibujo 23: Un día en la Feria y su partitura futurista.

a)-Análisis del trabajo:

El tema: "Un día en la Feria". Presenta un dibujo muy concreto dividido en tres escenas correspondientes a la feria: por un lado, el comienzo de la feria que está vacía, después el atardecer cuando va llegando la gente a las casetas, y el final (noche) donde ha establecido el climax y dónde hay mayor nº de gente bailando y jaleando. La partitura es de una mayor abstracción que las anteriores, pero curiosamente repite símbolos y conceptos, aunque en contextos diferentes.

Los colores: predominan los verdes y los rojos, lo cual quiere decir que, según la misma codificación de los trabajos anteriores, la feria para él es como algo lleno de energía pero que al mismo tiempo le agrada y produce serenidad.

La interpretación: Al principio el ritmo es lento en negras y el registro grave (triste); en la segunda parte, el ritmo es de corcheas y va al registro medio como aclarando el ambiente (llega la gente); la tercera parte comienza con un esbozo de ritmo de sevillana que repite varias veces en registro medio (la feria está en su punto culminante); después termina con dos síncopas.

b)-Análisis de los elementos musicales:

- El ritmo está secuenciado según las ideas que presenta, que son las escenas de la feria; pero no es rico en recursos.
- La dinámica está determinada por las escenas de la feria, junto con la agógica, llegando al final de la improvisación a su punto culminante.
- La fluidez motora es escasa, presentando mejoría cuando trabaja de un modo constante.
- La independencia de las manos no está muy conseguida como lo demuestra la fusión entre el ritmo y la melodía.

- El sonido no está muy cuidado, aunque su condición de andaluz le hace crear un sonido roto para la culminación de la feria.
- El fraseo está determinado a las etapas de la improvisación, lo cual aporta movimiento.
- La calidad general del trabajo es normal, pero no destaca.
- No tiene hecha la serie dodecafónica.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

La *metáfora* la emplea de modo vivencial y visual, planteando el tema del flamenco.

d)-Los elementos creativos:

La *fluidez* es expresiva porque crea unidades de significado, pero no presenta la ideativa ni la asociativa.
 La *flexibilidad* no se da.
 La *originalidad* tampoco se da.

Caso cr:

a)-Análisis del trabajo:

El tema: "El baile del 2000" (que en un principio llamó "a ritmo de castañuelas") (Anexo 1.1), nos muestra un dibujo en abstracto, como una especie de tentáculo dividido en tres partes, cada una de las cuales es de un color. Por otro lado, la partitura es totalmente abstracta, primando las líneas curvas en originales diseños y coloridos.

Los colores: en el dibujo emplea el rojo, azul y amarillo, lo que quiere demostrar que, para ella, la feria está llena de energía e inquietud, pero al mismo tiempo le produce una sensación de serenidad porque es un acontecimiento agradable. También los colores de la partitura están dentro de esta gama.

La interpretación: serie: si-do-reb-solbb-fab-sib-fa#-sol-re#-re-fa#-la. En cuanto a los palos, escoge el ritmo de la Sevillana. Comienza con un ritmo de 4 partes con negras con puntillo y corcheas en registro medio que se desplaza al agudo después de un tiempo de silencio; continúa en el agudo con trino y acorde en la izquierda en negras al tiempo que lleva un ritmo de semicorcheas en la derecha; después convierte el ritmo en tres partes, como sevillana con algún contratiempo, que va acelerando y desplazando cada vez más hacia el agudo, tremolando, a la vez que acelera y llega al fuerte. Continúa con el ritmo a 4 de corcheas y una agogía variada que termina en el agudo después de un ritardando.

Es de destacar la gran variedad rítmica, dinámica y agógica que plantea esta alumna en una obra tan corta; la unidad de la línea melódica y la curiosa dirección de las frases, aunque el ritmo aparece, en ocasiones, más inseguro.

b)-Análisis de los elementos musicales:

-El ritmo es muy variado, presentando incluso un movimiento agógico importante, de tal modo que se aprecia un dominio importante de la materia.

-La dinámica está determinada por las secuencias rítmicas; así, establece varios periodos que se van sucediendo durante la obra.

-La fluidez motora es muy buena en esta alumna, mejorando notablemente cuando realiza un trabajo constante.

-La independencia de las manos está conseguida como se demuestra en el empleo de las variantes que introduce en el ritmo.

-El sonido le surge de un modo natural y destaca en el colorido que ha aportado a este trabajo simulando el cuadro flamenco.

-El fraseo está determinado por las secuencias rítmicas, como se vio en la dinámica, pero lo unifica en una gran frase.

-La calidad general de la obra es muy buena porque ha captado muy bien las pretensiones del trabajo, combinando la elaboración de la serie con el empleo de los elementos del flamenco.

-La serie dodecafónica está muy elaborada, empleando toda la variedad de intervalos que requería su construcción, y combinándola muy acertadamente con los ritmos del flamenco.

c)-*Análisis de los elementos de elaboración del método:*

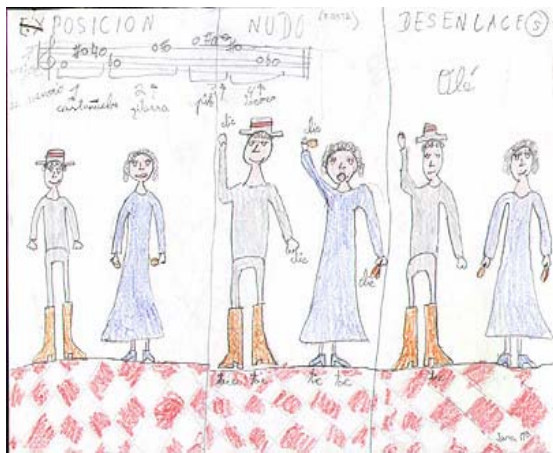
El empleo de la *metáfora* es vivencial (el ambiente flamenco) y visual (la partitura futurista), pero también es sensorial porque percibe y crea la serie dodecafónica, además de un ambiente apropiado para desarrollarla que se capta con el ambiente sonoro que crea el sujeto.

d)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* es expresiva porque crea las unidades de significado que en este trabajo se complican con la serie dodecafónica, es ideativa porque produce muchas unidades rítmicas, dinámicas, agógicas, interválicas, expresivas; y es asociativa porque lo unifica mediante la historia que cuenta en la improvisación.

La *flexibilidad* aparece en la sorpresa de los elementos rítmicos y de la serie, además de los ambientales.

La *originalidad* se da en la innovación constante de orden combinatorio entre la serie y los ritmos flamencos; pero también aparece en el dibujo abstracto y en la simbología de la partitura.



Dibujo 24: Fiesta y su partitura futurista.

a)-Análisis del trabajo:

El tema: "Fiesta" (que al principio llamó "un baile por sevillanas"). Plantea el dibujo, en tres partes, pero no en abstracto, sino totalmente concreto, con una pareja bailando; así, poco a poco van apareciendo diferentes instrumentos rítmicos; en la primera parte introduce castañuela, guitarra y pitos; en la segunda, además de esto, taconeo; y en la tercera que en la que acaba la fiesta, se aprecia que la pareja ha terminado de bailar. Es importante para esta alumna el sentido musical de la feria, ya que la escena la desarrolla en función del contenido rítmico de la sevillana. La partitura futurista muestra un claro predominio de las curvas presentadas en original diseño que es mucho más confuso en la parte del climax; son espirales y rizos dentro de un círculo que se complican en el nudo.

Los colores: se observa un predominio del rojo, azul y gris, lo que significa que para ella, la feria está llena de energía, serenidad, pero también tristeza o nostalgia.

La interpretación: serie: fa-do#-do-solb-fa-fa# -sol-sol#-la-mi#-si-sib. A cada acorde de la serie (de tres notas cada uno) le ha adjudicado un instrumento distinto: al primero la castañuela, al segundo la guitarra, al tercero el pito, y al cuarto el taconeo. Comienza con un ritmo de tres en negras que después redobla entre el medio y el agudo; continúa con corcheas y después con un tempo más rápido en medio y agudo; cambia a ritmo de semicorcheas en registro medio y continúa con acordes en cuatro partes, en registro agudo; más tarde, el ritmo de tres aparece en negras y muy lento. Los medios expresivos de esta alumna aún son limitados porque está estudiando primero de piano, pero la estructura de la obra está muy bien hecha y de un modo muy reflexivo, tal como es ella.

b)-Análisis de los elementos musicales:

-El ritmo curiosamente lo plantea desde el punto de vista de los elementos empleados para su utilización; así, los pitos son escuetos, las castañuelas vivas, etc..

-La dinámica está determinada por las diferentes secuencias de la feria, generando pequeñas frases que la determinan.

-La fluidez motora es buena en este sujeto, mejorando cuando va realizando un trabajo constante al respecto.

-El sonido está cuidado y además fluye de un modo natural, lo que demuestra una vez más que dispone de un buen oído interno.

-El fraseo está también determinado por las secuencias de la obra y los instrumentos empleados para ejecutar el ritmo.

-La calidad general del trabajo es buena e ingeniosa para su nivel.

-La serie dodecafónica está bien construida y sabe utilizar muy bien su parte armónica conjugándola con la rítmica.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

La *metáfora* la emplea desde el punto de vista vivencial (la historia) y visual (el dibujo y la partitura); además de sensorial desde el punto de vista de la percepción rítmica del flamenco, pero no establece ninguna red.

d)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* es expresiva porque crea las unidades de significado como los pitos, la guitarra, las fases de la obra, etc.; es ideativa porque genera múltiples recursos instrumentales y rítmicos, así como armónicos; y es asociativa porque unifica con la narración de la obra.

La *flexibilidad* se produce sobre todo en la sorpresa de los instrumentos generadores del ritmo.

La *originalidad* se genera en los instrumentos de ejecución del ritmo, así como en el empleo de los colores que expresan diversos sentimientos en la feria que a veces son opuestos.

Caso nr:

a)-Análisis del trabajo:

El tema: "El espectáculo". El dibujo, totalmente abstracto tiene una serie de símbolos codificados por el sujeto; al respecto, nosotros consideramos que es un paso importante que un alumno codifique por sí mismo cualquier tipo de trabajo. En cuanto a la estructura, lo divide en tres partes y se advierte que el nudo o climax se encuentra en la parte central. Curiosamente, emplea símbolos similares en la partitura futurista donde se mezclan líneas curvas con figuras geométricas, puntos y líneas en distintas posiciones.

Los colores: son variados y simbolizan diferentes estados; así, aparecen amarillos, rojos, azules y verdes, lo cual significa que para el alumno, la feria está llena de energía e inquietud, a la vez que serenidad.

La interpretación: serie: do-fa#-sol-re#-mi-la#-si-fa-do#-re-sol#-la. Comienza con ritmo de sevillanas-verdiales en negras redobladas, registro medio, y a veces con contratiempos; continúa con tresillos

que van hacia el agudo acompañados de acordes en el grave; dobla la velocidad de los mismos; introduce otra vez contratiempos y va hacia el agudo en la melodía; en ocasiones aparece un ritmo de dos partes que luego convierte otra vez a tres; realiza variaciones sobre lo expuesto hasta que sube al agudo y después se desplaza al grave y vuelve al agudo, terminando en el registro medio-grave.

Es importante observar la falta de precisión rítmica de esta alumna, así como lo repetitivo del diseño melódico, en el que rara vez se oye un acorde; aún abusa de ciertos recursos, pero como sus ideas iniciales son buenas, cuando domine más la parte musical realizará muy bien estos trabajos. Se trata de un caso en el que se aprecian deficiencias técnicas contrastadas con imaginación, musicalidad y sentido de la estructura musical.

b)-Análisis de los elementos musicales:

-El ritmo es variado, ya que, aunque básicamente repite las verdiales, presenta diferentes figuras entremezcladas que le dan variedad, lo que es demuestra conocimientos adecuados al respecto.

-La dinámica está unida al ritmo, de tal modo que aparece en pequeñas frases hasta llegar al final de la obra, a través de reguladores de expresión, lo que demuestra un control del lanzamiento del peso del brazo y de la técnica.

-La fluidez motora es normal, aunque no brillante, observándose una notable mejoría cuando realiza un trabajo constante.

-La independencia de las manos la demuestra en la diferenciación entre armonía y melodía, y en el empleo de diferentes ritmos en cada mano (algunas veces).

-El sonido es aceptable, pero es un tipo de sujeto que necesita trabajarlo para que se embellezca.

-El fraseo, determinado por el ritmo y la dinámica, va enlazando las distintas partes hasta llegar al final de la obra en que resuelve todo el entramado. Con ello, demuestra un aceptable oído interno.

-La calidad general del trabajo es buena, pero no brillante, aunque supone un paso importante para este sujeto en lo que se refiere a la madurez musical.

-La serie es repetitiva en los sostenidos, ya que emplea bastantes, pero utiliza correctamente los acordes de la misma, y crea temas independientes de la armonía, aunque siguiendo sus leyes dodecafónicas.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la metáfora es vivencial (el cuadro flamenco imaginario) y visual porque lo representa y establece una estructura en la partitura futurista; incluso puede hablarse de red metafórica porque concibe la obra con una estructura global, dentro de la cual existen otras subestructuras.

d)-Los elementos creativos:

La fluidez es expresiva porque crea unidades de significado como los símbolos, tato de ideas como de colores, la serie, los ritmos, etc..; también es asociativa porque unifica a favor de una

estructura global, e ideativa, ya que presenta pensamientos variados.

La *flexibilidad* se advierte en la dinámica, el ritmo y los colores, porque produce sorpresa en su utilización.

La *originalidad* se centra sobre todo en la creación de los símbolos, que personaliza de un modo peculiar.

Caso in:

a)-Análisis del trabajo:

El tema: "Feria". El dibujo inicial está situado entre lo concreto y lo abstracto; aunque el tema es algo simple (aparece una noria y sombras que se adivinan personas, además de las nubes y el sol), no aparece una división clara en partes, aunque la parte central parece contener el nudo de la obra por la sobrecarga de elementos. La partitura, abstracta y con elementos muy bien codificados, es variada entre líneas curvas, quebradas y rectas con colores bien combinados.

Los colores: presentan diferentes estados de la feria, tal como la ve el sujeto; así, tenemos el rojo, el amarillo, el azul y el verde, lo que significa que este alumno ve la feria con energía e inquietud, a la vez que con serenidad.

La interpretación: serie: do-fa#-sol-re#-mi-la#-si-fa-do#-re-sol#-la. Escoge el tanguillo como palo flamenco para trabajar la improvisación, comenzando con ritmo de corcheas y negras, a veces redobladas, a cuatro partes, además de tresillo en registro medio; y en ocasiones deja ver el ritmo del tanguillo. Por todo esto, podemos decir que se trata de una improvisación un tanto monótona y no muy elaborada.

b)-Análisis de los elementos musicales:

-El ritmo es monótono, lo que demuestra unos bajos conocimientos del lenguaje musical.

-La dinámica está ligada al ritmo, con lo cual presenta pequeñas terrazas que no resuelve; también carece de reguladores. Todo esto demuestra que falta un dominio del lanzamiento del peso del brazo y de la técnica al respecto, además de la elaboración del trabajo en sí.

-La fluidez motora es baja, presentando una ligera mejoría cuando se da un trabajo constante.

-La independencia de las manos no se da.

-El sonido está poco cuidado, y no surge demasiado bello, lo cual indica que no dispone de un oído interno desarrollado.

-El fraseo está también ligado al ritmo y no está suficientemente elaborado.

-La calidad general del trabajo es baja.

-La serie es repetitiva, ya que aparecen demasiados sostenidos para lo variada que debería de ser.

d)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la *metáfora* es vivencial porque presenta una situación dada en la feria, y visual porque lo dibuja y elabora la partitura futurista; pero no podemos hablar de una red en este caso.

e)-*Los elementos creativos:*

La *fluidez* es expresiva porque produce unidades de significado como el ambiente de la feria, la serie dodecafónica, los ritmos, etc..; no es ideativa porque se dan pocos elementos para ello, ni tampoco es asociativa.

La *flexibilidad* no aparece porque no produce ninguna estrategia de sorpresa.

La *originalidad* no se da porque no introduce ningún elemento innovador.

3.2.2-Síntesis evaluativa del trabajo sobre el Flamenco:

A continuación se analizan los elementos del Flamenco utilizados por el alumno en la improvisación, en relación a los componentes musicales de la obra.

alumno nota	palo	dinámica	armonía y melod.	registro	tempo	dibujo	partitura
ad notable 8	sevillana	no	independiente a veces	medio agudo grave	andante allegretto	Concreto	abstrac-to
jr notable 8	sevillana	p-mf-f	independiente coordinada	medio agudo	adagio allegretto	Concreto	abstrac-to
in apto 5	tanguillo	mp-mf-f	unísono	medio agudo grave	andantino	semiabstracto	concreto
mr notable 7	verdial	p-mf-f	independiente a veces.	agudo medio grave	allegretto	abstracto	Abstrac-to
cr sobresaliente	sevillana	gran estructura	independiente coordinada	agudo medio	lento andante	abstracto	Abstrac-to

Tabla 16: Análisis conjunto de los elementos musicales y plásticos de la improvisación en el trabajo sobre el cuadro flamenco.

La f significa fuerte, la p piano, mf medio fuerte, y mp medio piano.

Al elegir los palos del Flamenco, casi todos han elegido la Sevillana por la vivencia que tienen de ella en la Feria. El in y el mr son los únicos que han elegido algo diferente. En cuanto a la dinámica, casi todos han escogido matices comunes como p y f, algunos intermedios como mp y mf, destacando el caso cr por la gran estructura que ha organizado dinámicamente hablando. En este trabajo se aprecia una mayor independencia entre melodía y ritmo en la mayoría de los alumnos, lo cual indica que el alumno ya es capaz de disociar mejor las ideas y destrezas en la mente, beneficiando la práctica de la improvisación. Los registros y los tempos los utilizan en función de la imagen mental que tienen sobre la obra. En cuanto a la relación dibujo- partitura son los dos últimos los que

llegan a la abstracción absoluta en ambos casos, sin embargo, los dos primeros necesitan aún pasar por el proceso del dibujo concreto hasta la abstracción de la partitura, y solamente el caso in hace lo contrario, es decir, dibujo abstracto, partitura concreta. Es importante, por lo tanto, la utilización de los elementos folclóricos de su tierra en el estudio de la música, porque abre un camino nuevo en el aprendizaje, y un acercamiento al mundo del Flamenco.

Alumno	metáfora	fluidez	flexibilidad	originalidad
Caso ad	Vivencial visual	expresiva	No	No
Caso cr	Vivencial sensorial	Expresiva Ideativa asociativa	Ritmo ambiente	Combinación serie/ritmos, Abstracción Simbología
Caso jr	Vivencial Visual red	Expresiva Ideativa asociativa	Instrumentos generadores de ritmo	Ejecución ritmo colores
Caso mr	Vivencial Visual red	Expresiva Asociativa ideativa	Dinámica Ritmo colores	Simbología
Caso in	Vivencial visual	expresiva	no	no

Tabla 17: Análisis de los elementos creativos en el trabajo sobre el cuadro flamenco.

En el empleo de la metáfora, advertimos que predominan la vivencial y la visual, sólo aparece la red en el caso mr y la sensorial en los casos jr y cr; lo que demuestra que son pocos los alumnos que disponen de ciertas capacidades emocionales o mentales para combinar.

La fluidez que predomina es la expresiva, aunque, en este trabajo, como los alumnos están ya más seleccionados, podemos hablar de un alto porcentaje de fluidez asociativa e ideativa (tres casos de cinco- cr, jr, mr-).

La flexibilidad es variada como producción de sorpresa, porque cada uno lo realiza a su modo; así, predomina el elemento rítmico, sólo en un caso aparecen los colores, y en otro el ambiente.

La originalidad sólo en un caso cr, se da por la combinación de dos elementos diferentes (serie/ ritmos), y en dos casos aparece apoyada en la simbología (cr y mr).

3.4-La abstracción total: Composición dodecafónica. Análisis individual del proceso de cada alumno.

A continuación nos proponemos a culminar el camino hacia la abstracción, utilizando los mismos medios que Schönberg, adaptados a los niños. Este es el final del trayecto de nuestra investigación en el Grado Elemental, porque, poco a poco, hemos llegado a un trabajo muy imaginativo en el que los alumnos han sufrido una selección natural.

*La Música de Schönberg nos introduce
en un nuevo terreno
en el que las vivencias musicales
no son acústicas,*

*sino puramente anímicas:
aquí comienza la música del futuro.*

Kandinsky (1909).

El artista utiliza los elementos externos para crear un objeto de resonancia interior pictórica: la imagen; es el buscador de lo interior en lo exterior.

Dice Kandinsky que un arte debe aprender de otro, de este modo se descubren las fuerzas específicas de cada arte, pudiendo aunar esas piezas para crear el verdadero Arte Monumental. El efecto físico del color permanece en la superficie y no deja ninguna impresión duradera; sin embargo, el efecto psicológico que produce una vibración anímica afecta a todo el cuerpo humano como organismo físico, ya que, determinados colores evocan asociaciones muy concretas y amplían el espectro de sentimientos, porque el color dispone de medios para ejercer un efecto directo sobre el alma.

El color, al contrario que la forma, no puede existir independientemente, ya que, para materializarse, como en la pintura, requiere una forma que lo delimite en la superficie. El nº de colores y formas es infinito, como también son infinitas las combinaciones y los efectos. Entre lo material y lo abstracto existe un nº infinito de formas de las que se nutre el artista; la combinación de las formas, independientemente de que sean abstractas o figurativas, siempre tienen que producirse en base a la misma norma y principio: la necesidad interior: la forma abstracta o empobrecimiento externo de la forma se transforma en enriquecimiento interior.

La Obra de Arte tiene que servir al desarrollo y refinamiento de las almas humanas, por eso, el artista ha de saber que cualquiera de sus actos, sentimientos y pensamientos constituyen el frágil, intocable pero fuerte material de sus obras; así, la armonía en nuestros días no hay que buscarla por el camino de lo geométrico, sino por lo directamente antigeométrico, ilógico: este es el camino de las disonancias en el arte, tanto en la pintura como en la música.

Schönberg mantiene que toda creación consciente juega con cifras matemáticas o geométricas, con el segmento nº o cosas parecidas.....la creación inconsciente presenta una creatividad auténtica.....pero no hace falta un innovador para trabajar así, sino un hombre que se tome en serio a sí mismo y que además se tome en serio lo que significa el auténtico deber de la humanidad en cualquier campo espiritual o artístico: ¡reconocer y expresar la visión percibida!....cuando el artista llega al punto de desear expresar en los ritmos y valores del sonido únicamente procesos e imágenes internas, entonces, el objeto de la pintura ya no servirá sólo para la reproducción de lo percibido por la vista...El arte no puede ser comprendido ni explicado; quién no lo lleva dentro de sí, nunca lo entenderá....

Esta, además de ser la parte más técnica del proceso, es también la más artística y abstracta, por ello, empleamos códigos que nos permitan establecer en nuestra mente una imagen estética de una partitura de color creada por el propio alumno, y un dibujo con estructura musical. Para ello, hemos empleado una serie dodecafónica como material de trabajo, al estilo de Schönberg, pero construida del modo más simple, sólo con los intervalos que a continuación se exponen y a los que corresponde un color; después se ha buscado una codificación de la escala diatónica para conocimiento de los

alumnos, y dos codificaciones de la escala cromática, llegando a construirlas todas con colores en la pizarra, lo cual crea un efecto visual que impresiona por lo agradable. Pero es la última codificación la que vamos a utilizar, por la relación existente entre los colores y los semitonos.

Codificaciones de color y sonido:
Utilizamos la interválica que el alumno ya conoce a través del Lenguaje Musical, para construir las series entre cuyos sonidos sólo puede haber las distancias que a continuación se establecen:
Intervalos: 2ª menor-----violeta.
5ª aumentada-----amarillo
5ª disminuida-----rojo oscuro
4ª aumentada-----verde claro
4ª disminuida-----verde oscuro. (Mandar, citado por Verdi, 1913)
Escala diatónica: Ahora se le adjudica un color a cada sonido natural:
do-----rojo
re-----naranja
mi-----amarillo
fa-----amarillo-verde
sol-----verde
la-----azul
si-----violeta. (Sckrjavin, citado por Verdi, 1913)
Dodecafónica 1ª: do-----casi violeta
do#-----rojo
re-----anaranjado
re#-----naranja-amarillento
mi-----amarillo
fa-----verde-amarillento
fa#-----verde
lab-----turquesa
la-----azul
sib-----añil
si-----violeta. (Haver, citado por Verdi, 1913)
No incluye transiciones de colores al cambiar al semitono. Aquí se le ha adjudicado un sonido a cada nota cromática.
Dodecafónica2ª: do-----rojo
do#-----rojo-anaranjado

re-----naranja
re#-----naranja-amarillento
mi-----amarillo
fa-----amarillo-verdoso
fa#-----verde
sol-----verde-azulado
sol#-----azul-violeta
la-----violeta
sib-----violeta-rosado
si-----rosa.
(Vysnegradskij, citado por Verdi, 1913)
Esta codificación es muy coherente para el trabajo de los alumnos, ya que los semitonos presentan colorido de transición, es decir, cromatismos de color y de sonido a la par.

Proceso del trabajo:

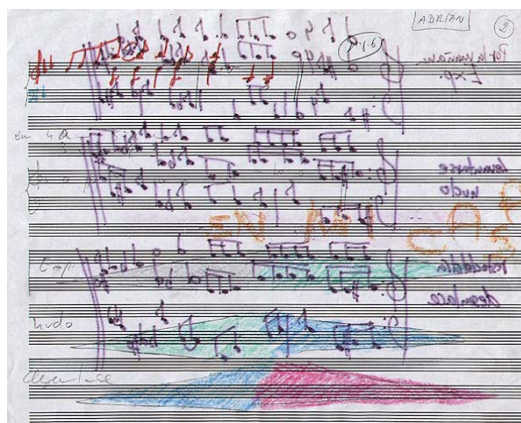
- 1- Recordar la serie dodecafónica sobre la pizarra.
- 2- Dibujo de la serie en la pizarra en forma de regulador con la codificación de colores de Vysnegradskij (1984). Se trata de realizar una figuración abstracta con colores, siempre dentro de la dinámica musical.
- 3- Creación del ritmo.
- 4- Creación de la parte armónica con agrupación de acordes de tres notas que reciban diferentes tratamientos rítmicos y melódicos.

3.4.1-Análisis individual del proceso de cada alumno:

Caso ad. (sobresaliente).

a)-Análisis del trabajo:

El tema: "En mi casa".



Dibujo 25: En mi casa. Composición dodecafónica.

La estructura: Exposición-Por la mañana/ Nudo o desarrollo-Levantarse/ Desenlace -resto del día.

La interpretación: En la primera parte aparece un ritmo de blancas, negras y corcheas con algunos puntillos y síncopas, con un acompañamiento que presenta prácticamente un ritmo similar. El conjunto, aparenta la puesta en marcha de la persona recién levantada que tiene que asearse, desayunar e irse al colegio.

En la segunda parte, el ritmo se complica con semicorcheas y algunos grupos de corchea-semicorcheas, así como síncopas; curiosamente, en esta parte, el ritmo del acompañamiento tiende a independizarse con oposición de otros ritmos y la utilización de distintas figuras que simbolizan la plena actividad del día.

En la tercera parte aparece en un principio una continuación del desarrollo que luego abandona haciendo aparecer blancas, una síncopa y una redonda final.

En cuanto a la melodía hay que decir que en las dos primeras partes utiliza sólo diez notas de la serie (creo que por despiste), y al final las doce. Sin embargo, sigue el orden de la misma, consiguiendo captar el interés sobre todo a base de la sorpresa que producen los cambios rítmicos. Curiosamente, no utiliza compás, sino simplemente ritmo, y puede decirse que es su primera composición en toda regla. Al final, con la imagen de la llegada de la noche, poco a poco el ritmo se va calmando hasta entrar en un profundo sueño.

La Dinámica está tratada en tres reguladores que diferencian cada una de las partes de la obra, coloreados según el código de Kandinsky: en el primero el gris predomina en la primera mitad y el verde en la segunda (triste-sereno); en el segundo mitad verde y mitad azul (sereno-infinito); y el tercero mitad azul mitad rojo (infinito-enérgico).

b)-Análisis de los elementos musicales:

-La estructura temática es muy clara; establece tres partes según su idea sobre la historia que va a contar: exposición, nudo (desarrollo) y desenlace que después trabaja musicalmente.

-La estructura musical va paralela a la temática, y se desarrolla sobre todo apoyándose en el ritmo, de tal modo, que, al comienzo del día el ritmo es más perezoso y claro, cuando avanza la jornada,

aquel se complica y genera energía, para terminar con una relajación del mismo en la tercera parte.

-La dinámica y fraseo están coloreados previamente sobre los reguladores de expresión, para conducir los estados de ánimo a través del entramado de la obra; así, va de la tristeza a la energía pasando por lo infinito, lo cual es un poco contradictorio con la estructura anterior, ya que, el punto de mayor energía debe estar en la parte central.

-La serie la personaliza y la distribuye en partes.

-La abstracción ha sido elaborada correctamente, alcanzando un nivel de mayor madurez que en los trabajos anteriores, ya que hemos conseguido saltar los procesos que ya no son necesarios, porque la mente está preparada para ello.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la *metáfora* es vivencial, porque crea, a través de la imaginación, una historia con estructura para lo que establece unos paralelismo temáticos. También es sensorial porque despierta las diversas percepciones que se producen en cada momento del día.

d)-El empleo de los elementos creativos:

La *fluidez* se da en sus tres vertientes: expresiva, porque produce muchas unidades de significado, como la historia estructurada, su versión musical con apartados diversos dentro de cada una de las partes, etc.; ideativa porque produce muchos nuevos arquetipos; y asociativa porque lo estructura todo para unificar los diversos elementos.

La *flexibilidad* se da porque está constantemente produciendo estrategias (sobre todo rítmicas) que presentan una sorpresa constante.

La *originalidad* se da en el empleo personalizado de la serie y en la propia estructura, que va puliendo hasta la frase final.

Caso in (sobresaliente).

a)-Análisis del trabajo:

Tema: "Imaginación" (Anexo 1.1).

La estructura: la realiza teniendo en cuenta las tres partes fundamentales de una obra musical, que identifica con actitudes simples, del siguiente modo:

Exposición-tontería,
Nudo o desarrollo-sorpresa,
Desenlace-penas.

La interpretación: En la primera parte, el ritmo de negras en dos por cuatro, con alguna blanca y un acompañamiento muy similar deja entrever una cierta dejadez que el sujeto define como la tontería.

En la segunda parte cambia a un compás de 2/8 en el que predominan las semicorcheas junto a otros esquemas como corchea-puntillo-semicorchea y al contrario; pero, en la mano izquierda el acompañamiento se independiza totalmente a base de negras ligadas

cada dos compases. El último compás es un 2/4 con blanca como queriendo relajar el ritmo de las continuas sorpresas anteriores.

La tercera parte es triste, en compás de 2/1 y ritmo de blancas con acompañamiento de redondas. Aquí, la serie la utiliza entera pero a veces con las notas agrupadas en acorde en lugar de sucederse melódicamente, con lo cual la temática aparece con la serie incompleta.

La dinámica está aparte en tres reguladores coloreados según el código de Kandinsky, representando cada uno, una parte de la obra: el primero en azul claro y azulón representa lo infinito; el segundo en rojo claro y oscuro simboliza lo enérgico; y el tercero en verde representa lo sereno. Los colores fuertes los coloca en la parte abierta del regulador, aumentando la tensión emocional de la obra.

b) Análisis de los elementos musicales:

-La estructura temática es correcta, aunque la identificación con ciertas actitudes es simple.

-La estructura musical, que parte de la temática, está bien definida, presentando los motivos en la primera parte, donde el ritmo es continuo y pausado; en la segunda parte (desarrollo), el ritmo se complica linealmente y armónicamente (la serie incluso, aparece en ocasiones escrita horizontalmente y otras verticalmente), existiendo una independencia del mismo en cada voz; y en la tercera parte, la obra va definiendo su final con un ritmo cada vez más pausado (efecto que consigue utilizando figuras cada vez más largas) y la aparición de cadencias temáticas.

-La dinámica y el fraseo están coloreados, un regulador por cada parte de la obra. La codificación de colores está muy bien utilizada, colocando los más fuertes en la parte central del desarrollo, y en la parte abierta del regulador para aumentar la tensión emocional.

-La serie la emplea generalmente por pequeños núcleos de notas, que aparecen horizontalmente, pero también verticalmente (en acorde).

-La abstracción de la obra está bien conseguida, porque las estructuras tienen un contenido organizado al que se ha llegado ya directamente sin necesidad de pasar por todos los procesos trabajados en las anteriores improvisaciones, lo que indica un importante salto de madurez.

c) Análisis de los elementos de elaboración del Método:

El empleo de la metáfora es vivencial, porque identifica la estructura de la obra con actitudes simples; también es visual, porque colorea los reguladores dándoles sentido estético; y es una red, porque unifica cada secuencia para crear un todo estructurado.

d) El empleo de los elementos creativos:

La fluidez se da en sus tres vertientes expresiva, porque crea unidades de significado (las actitudes, las estructuras, etc.), ideativa porque genera bastantes de estas unidades (ritmos, variantes de la serie, etc.), y asociativa, porque unifica todas para dar un sentido global (conecta unos elementos con otros a través de la planificación de la estructura).

La flexibilidad se da en la sorpresa de producción del ritmo, que se complica en el desarrollo, los entramados de la serie, etc...

La originalidad aparece sobre todo en la coloración de los reguladores de expresión, que alcanzan un sentido estético.

Caso cr. (sobresaliente):

a)-Análisis del trabajo:

Tema: "Meteoritos de una noche de verano" (Anexo 1.1).

La estructura: está planteada desde el punto de vista del tempo de la obra, de tal modo que, a cada parte le asigna uno de ellos, según ve la trama.

Exposición-Adagio
Nudo o desarrollo-Allegro
Desenlace-Presto.

La interpretación: Toda la obra está escrita en 4/4, pero con cambios de tempo, en función de la lluvia de meteoritos, que a veces es abundante y otras no. En la primera parte (en adagio) la lluvia de meteoros está empezando, para ello, establece un ritmo en el que predominan las negras y las corcheas con final en blanca; el acompañamiento es independiente de la parte temática casi todo el tiempo, menos en alguna ocasión en que le utiliza para doblar la melodía.

En la segunda parte, en allegro (pleno auge de la lluvia de meteoros) el predominio es de blancas, aunque también aparecen algunas corcheas y negras; aquí, el acompañamiento es independiente de la melodía, incluso llega a completar vacíos melódicos, lo cual demuestra el sentido musical de esta alumna.

En la tercera parte (en Presto) parece que el climax llega a su punto culminante con una lluvia exagerada de meteoritos; el ritmo es de semicorcheas, que van apareciendo indistintamente en la mano derecha e izquierda, y que a veces se agrupan de 8 en 8 para dar más sensación de situación frenética; la obra termina con negras y blancas.

Melódicamente es interesante, aunque a veces infringe la norma del dodecafonismo estricto de no repetir grupos de notas o no hacer bordaduras; sin embargo no hay que quitar por ello valor a la composición, sino todo lo contrario, porque ya sabemos que cada compositor serial tenía sus propias normas.

La dinámica también está coloreada aparte en reguladores, según la estructura de la obra. La primera parte aparece bordeada en verde y violeta alternativamente, con el contenido en rojo y amarillo, y el rojo sobre todo, en la parte abierta del regulador, lo que indica energía; la segunda parte, con borde en rojo y contenido azul, indica que, dentro de lo enérgico del momento, hay un ambiente más sereno; la tercera parte, con borde en rojo y amarillo y contenido en azul celeste y añil denota energía y una serenidad un poco quebrantada, según especifica una línea quebrada que atraviesa el regulador. Por tanto, esta dinámica está perfectamente empatizada con el carácter y el tempo de cada parte.

b)-Análisis de los elementos musicales:

-La estructura temática está bien configurada, estableciendo un tempo para cada parte de la obra, cada uno de los cuales encierra un significado intrínseco para el sujeto.

-La estructura musical está basada en la temática, pero curiosamente, el climax aparece en la tercera parte (al estilo de las obras contemporáneas en las que la tensión se desplaza al final); por lo demás, el comienzo es calmado, tanto rítmica como temáticamente, además del tempo; en la segunda parte se va complicando la trama y aparece el ritmo separado del motivo, y en la tercera parte llegamos al punto de máxima tensión, para terminar más pausadamente; pero, como el tempo es rápido, la velocidad la pierde colocando figuras más largas, como negras y blancas.

-La dinámica y el fraseo están llenas de contenido estético, como lo demuestran los colores empleados en su estructuración; así, presenta un regulador por cada parte, que va estableciendo, mediante el color, las secuencias emocionales.

-Las serie está personalizada, de tal modo que utiliza distintas partes según las necesidades temáticas.

-La abstracción está conseguida, ya que las estructuras aparecen bien definidas, y la formación de las mismas es directa, saltándose los procesos que ya no se necesitan, lo cual denota madurez en el sujeto; después de realizar los trabajos anteriores se advierte una estructura mental que es capaz de organizar un entramado musical: todo responde a un entrenamiento.

c)-Análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la *metáfora* es vivencial, a través de la historia y la estructura de la misma; es visual porque colorea las frases a utilizar, lo que aporta un contenido estético; y es sensorial porque aparecen percepciones diversas (lluvia de meteoros).

d)-El empleo de elementos creativos:

La *fluidez* es expresiva porque crea las unidades de significado como los tempos, la estructura temática y musical, el entramado rítmico, etc..; es ideativa porque genera variadas unidades como se aprecia en la explicación de la interpretación; y es asociativa porque las unifica en una estructura.

La *flexibilidad* se da en la sorpresa que genera el ritmo, la temática variada.

La *originalidad* se centra en el desplazamiento de la tensión a la tercera parte de la obra, la personificación de la serie, de la que utiliza los fragmentos que encajan en un determinado lugar, y la coloración de las frases, en cuyo centro unifica al máximo los elementos emocionales.

Caso mr- (apto 6).

a)-Análisis del trabajo:

El tema: "Caperucita Roja".

La estructura: aparece identificada con situaciones del cuento, es decir, secuencias.

Exposición-sale al bosque
Nudo o desarrollo- Llega el lobo.
Desenlace-muere el lobo.

La interpretación: En ningún caso aparece compás; en la primera parte predomina el esquema rítmico corchea-dos semicorcheas y viceversa; el acompañamiento aparece sólo en contadas ocasiones independiente de la melodía; en lo referente a la salida al bosque es un tanto insulsa musicalmente, como corresponde a la historia.

En la segunda parte aparecen constantes contratiempos de semicorcheas que termina con negra y dos corcheas; el acompañamiento es en acorde, aunque rítmicamente está unido a la melodía, como queriendo dar una aire tétrico a la llegada del lobo.

La tercera parte la construye con esquemas de corchea-dos semicorcheas y viceversa, un tersillo, dos negras y una blanca final; en la izquierda aparecen contratiempos y ritmos a veces opuestos a la melodía, para terminar en una blanca; se trata de dar interés a la muerte del lobo.

Ha introducido algunas variantes melódicos como el hecho de repetir por norma las tres últimas notas de la serie; y, en cuanto al ritmo, ha habido que realizar correcciones, debido a la falta de nivel de esta alumna. Cuando supere esta deficiencia podrá expresar mejor lo que le dicta su sensibilidad e imaginación.

La dinámica está expresada en tres reguladores simplemente contorneados: el primero en negro (presagiando la muerte), el segundo en rojo (momento enérgico), y el tercero en verde (serenidad final).

b)-Análisis de los elementos musicales:

-La estructura temática está bien definida, aunque es un poco simple, ya que incluye en cada parte una secuencia del cuento.

-La estructura musical está en función de la anterior; es decir, va desarrollando las distintas escenas del cuento, pero no aporta un buen dominio de los recursos rítmicos y expresivos.

-La dinámica y el fraseo está definida por una pobreza de color que luego lo transmite a la interpretación.

-Las serie si que la personaliza, haciendo incluso contratiempos y acordes en momentos inesperados.

-La abstracción está conseguida a nivel de creación de la gran estructura, aunque le queda por dominar la pequeña estructura y la elección de la temática.

c)-El análisis de los elementos de elaboración del método:

El empleo de la metáfora es vivencial (aparecen diferentes secuencias del cuento) visual (dibuja la estructura dinámica) y de red metafórica, porque crea una estructura que desarrolla y se salta otros procesos de elaboración utilizados en trabajos anteriores.

d)-El empleo de los elementos creativos:

La fluidez aparece expresiva, porque crea las unidades de significado como las secuencias, las estructuras, los ritmos, etc..; es asociativa porque las unifica en una estructura para crear un significado global; y es ideativa en cuanto a los elementos rítmicos empleados.

La *flexibilidad* se da también en la sorpresa de utilización de la rítmica, como los contratiempos.

La *originalidad* aparece en el ritmo también.

3.4.2-Síntesis evaluativa del trabajo de composición dodecafónica:

Podemos decir, después de esta exposición de trabajos de los diversos sujetos que han llegado a un nivel de abstracción que no poseía anteriormente, ya que han sido capaces de componer con una serie dodecafónica, construida por ellos, evocando una imagen mental que no han dibujado y después la han plasmado mediante símbolos dinámicos coloreados en la propia partitura creada; por lo tanto, al final han podido saltar procesos que ya no son necesarios. Además, han creado estructuras temáticas y musicales (al estilo de los grandes artistas contemporáneos, lo que indica que poseen una estructura mental al respecto, que hemos ido formando a lo largo de los diversos trabajos, ya que la elaboración de los procesos musicales ha desencadenado procesos mentales que se han integrado en sus propios mecanismos personales de trabajo.

3.5-Los resultados globales de los trabajos en el Grado Elemental:

Al final de este proceso de los cuatro trabajos, podemos afirmar que, sobre todo en los alumnos que han llegado hasta esta última fase, se ha establecido un aprendizaje escalonado de la abstracción musical, y que para ello, hemos tenido que establecer un proceso de trabajo que ha desencadenado, a su vez, un proceso mental, llevando al alumno de lo concreto a lo abstracto, no sin antes pasar por las fases intermedias; pero hemos encontrado un proceso de interacción de las artes pictóricas, literarias y musicales, lo cual ha enriquecido el mundo interior del alumno porque ha trabajado en ambas las mismas estructuras y ha añadido al estudio de la música la visión poética y el elemento visual que es color del lienzo para culminar coloreando, en su mente, la partitura en un intento de crear belleza, que es, en resumen, la misión de todo Arte.

Así, nuestra idea original inicial para la creación de estructuras mentales de aplicación musical ha sido satisfactoria, porque se ha llegado a conclusiones realmente útiles sobre los trabajos de los alumnos, que han sido capaces de entablar un mecanismo interno de producción de estas estructuras, como si de una cadena se tratara, para elaborar un trabajo musical con la abstracción mental que requiere este Arte tan etéreo. Las notas de campo pueden verse en el Anexo 2.1 y 2.2 (en lo referente a las Audiciones) y en el Anexo 2.3 (en lo referente a la clase).

<i>SISTEMA</i>	<i>MÉTODO</i>	<i>ALUMNO</i>
----------------	---------------	---------------

<p>-Constructivista con Experiencia acumulada sensorial.</p>	<p>-experiencia plástica verbal- leit motiv-improvisación.</p> <p>-experiencia externa plástica, -experiencia interna. -imagen estética,</p> <p>-integración cuento musical- composición, -estimulación, análisis y resultado de la metáfora, -construcción clara y sólida musicalmente que influye en su interpretación, -el currículo oculto ha influido transferencia del aprendizaje,</p> <p>-ha aumentado el autococimiento y capacidad de autoevaluación del alumno</p>	<p>-en cada trabajo ha sido posible saltar progresivamente procesos debido a la preparación,</p> <p>-al final han sido capaces de expresar su vivencia interior en la mente, sin recurrir a lo plástico,</p> <p>-han conseguido verdaderas composiciones desde el punto de vista de la construcción musical,</p> <p>-renuncia de los alumnos a copiar de los otros a favor de la <i>creatividad libre</i>.</p>
--	---	--

Tabla 18: resultados y datos del trabajo global de improvisación:

¿Qué han aprendido los alumnos y qué han desarrollado?:

Puede afirmarse que los alumnos no han aprendido, sino que han despegado, porque han llegado a alcanzar niveles mentales nunca alcanzados anteriormente; así, han conseguido dominar el empleo de los tres tipos de metáforas: la vivencial, la visual, y la red metafórica abriendo una vía de desarrollo interior que podrá enriquecerse constantemente. Han avanzado en el desarrollo de su fluidez mental, de tal modo, que en este trabajo final, han conseguido emplear sin problema tanto la fluidez expresiva, como la ideativa y la asociativa. También han llegado a poseer una flexibilidad mental que ha roto los límites del conocimiento en ese sentido, ya que, la producen en varios campos a la vez. Lo mismo ocurre con la originalidad, que les ha aportado sobre todo el poder elaborar planteamientos estéticos cuando trabajan.

Pero, lo más importante en estos alumnos que ha llegado a la última fase, es que ya no puede hablarse de analizar ritmos, melodías, u otros elementos simples de expresión musical, sino que su mente se ha vuelto más compleja y abstracta, llegando a elaborar otros conceptos más complicados, como actitudes, estructuras, entramados rítmicos y expresivos, personalización de elementos como las series, y madurez en lo referente a la estética de la interpretación, por lo que se han convertido en *pequeños grandes artistas*; es decir, ya no son sólo alumnos, sino que son maestros de sí mismos, artesanos de su propio saber.

¿Qué he aprendido como profesora?:

La lección fundamental ha sido la profundización en el trabajo con la persona, pero no sólo desde el punto de vista personal, sino artístico, donde es preciso desarrollar facultades mentales, emocionales y personales para alcanzar el mayor dominio del saber musical. He conseguido desarrollarlas, pero este avance ha superado mis primeras expectativas y ha alcanzado elevadas cotas no previstas en un principio y que hace replantearse el trabajo que ha de llegar en el Grado Medio.

Por eso, al estilo de Kandinsky que fue el precursor de la visión interior del Arte para alcanzar su más alto significado, debemos educar pensando en que los alumnos han de ser grandes artistas, cada uno a su nivel; y nos hemos dado cuenta de que es preciso elaborar para ello el interior de la persona, y, de este modo, conseguir el mejor producto de ella.

Por tanto, en el siguiente capítulo planteamos la continuación de este trabajo con los alumnos de Grado Medio, desde sus propias inquietudes y experiencias enriquecidas con el trabajo de las inteligencias múltiples para desarrollar íntegramente a la persona y al músico, creando estructuras de pensamiento a las que se llega con un constante entrenamiento mental que se hace agradable gracias al empleo de los símbolos de formas y colores.



CAPÍTULO VII:
RESULTADOS DEL ANÁLISIS
DEL TRABAJO
DE INTERPRETACIÓN PLANÍSTICA
EN EL GRADO MEDIO.

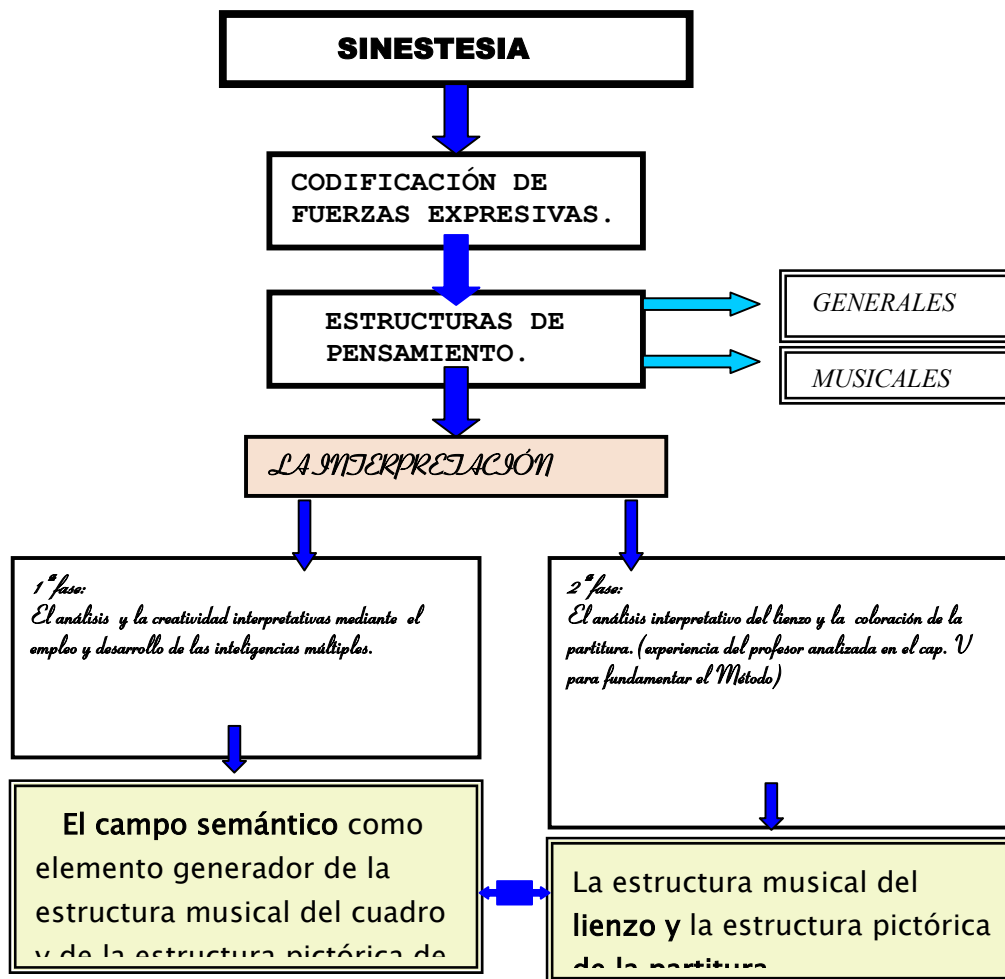


Figura 71: Bases Metodológicas para una Interpretación Personalizada.

INTRODUCCIÓN:

Al analizar todo este entramado me planteé cómo seguir un proceso similar para los alumnos más mayores de Grado Medio, ya que en ese momento me trasladé de Centro y comencé a impartir clase a ese tipo de alumnos. Entonces, basándome en Bono (1988), construí un campo semántico adaptado a sus sugerencias y a la enseñanza del piano. Comencé ese trabajo con cuatro obras representativas de cuatro estilos diferentes, dando como resultado un profundo estudio de cada una, no sólo en su contenido, sino en el conocimiento del autor, audición, época, gustos estéticos del momento, etc., por lo que se llegó a un pleno análisis interpretativo de las piezas, que benefició

el acto creativo personalizado final, ya que el alumno construyó su propia versión de la obra dentro de un estilo correcto. Después, este método se ha aplicado a los alumnos bien dotados, ya que, al desarrollar al máximo todas las fases de la inteligencia, se consigue de cualquiera de ellos el mayor rendimiento.

Al respecto, también incluyo en el Método mi aprendizaje como profesora, ya que, para cerciorarme de que lo que estaba haciendo era posible, me puse a investigar y analizar cuadros de pintores que, en base a la utilización de la sinestesia, emplearan estructuras musicales en sus obras; así (según se ha presentado en el capítulo III) llegué a estudiar a Kandinsky (como comienzo del camino), Esteban Vicente (como producto de la elaboración de un siglo de sinestesia) y Alberti (como síntesis de poesía, pintura y música, que realizó trabajos con Stravinsky). Al encontrar todo este potencial busqué ejemplos de músicos que hubieran pensado en lo contrario, es decir, elaborar sus obras pensando en la pintura, y encontré a Shönberg (Pieza para Piano op. 11), que relacioné con Kandinsky, dada la conexión entre sus historias profesionales, y al Stockhausen (Pieza para piano op. XI), que relacioné con Esteban Vicente, dado su paralelismo en la singular construcción artística; por ese motivo, coloreé las partituras imaginativamente, siguiendo los códigos establecidos para los alumnos, dando como resultado una nueva imagen estética de las mismas. Por tanto, he construido un Método fundamentado en la teoría y en la práctica de la sinestesia, porque para partir de la práctica de los alumnos me he visto en la necesidad de elaborarlo yo antes; terminando con la construcción de un contenido didáctico para la música de obras pictóricas y viceversa; además, este trabajo me ha obligado a crear un proceso de análisis que impulsará futuros planteamientos.

1. EL PROCESO DE TRABAJO Y SUS BASES.

Continuando con la investigación cualitativa descrita en el capítulo IV, basándonos en las experiencias pedagógicas de interacción de las artes de la Bauhaus (primera mitad del S.XX) y el Blanck Mountang College (segunda mitad del S.XX), y estimando la enseñanza individualizada del instrumento en los Conservatorios de Música como potenciadora del desarrollo de las diversas capacidades humanas, que en este caso las adaptamos a las musicales, es preciso considerar que, en el mundo del Arte no es fácil captar y desarrollar la capacidad creadora de cada individuo; sin embargo, esta última, constituye el fundamento de la educación artística si se quiere educar realmente para generar calidad y originalidad en la interpretación, de tal modo que no se limite la misma a una copia. Así, basándome en los resultados del trabajo anterior sobre la improvisación musical con los alumnos de Grado Elemental, me planteé cómo continuar con los del Grado Medio que tenían ya otras circunstancias en cuanto a edad y necesidades de aprendizaje, ya que, se encuentra en el adolescente un mayor gusto por lo abstracto y una mayor destreza en el manejo de las abstracciones, incluso podríamos decir un gusto por razonar con independencia de sobre qué se razona, un gusto por extraer las consecuencias de una posición que se adopta

en un determinado momento; el adolescente se aventura mucho más con su pensamiento y juega con él como el niño jugaba con las cosas, manipulándolas y experimentando sus propiedades, es un teórico. Por eso, es mucho más capaz que el niño de interpretar la experiencia, de manipularla, de crear condiciones para poder observar un fenómeno, de formular hipótesis, de contrastarlas, de examinar si son ciertas o falsas..

Así, la improvisación, a este nivel, la practican en las clases de Acompañamiento, con lo cual no tenía sentido realizar un trabajo similar en las de instrumento con todo el programa que hay que sacar adelante. Comencé a elaborar la teoría de Bono (1988), antes mencionada, sobre las divergencias de la inteligencia (lo analítico, lo lógico, lo operativo, lo emocional, el control del proceso, lo creativo) y decidí adaptarla a lo que sería un trabajo sobre la interpretación pianística, de tal modo que cada tipo de inteligencia desarrollaría una perspectiva diferente del entramado musical, culminando con la creación de una interpretación personalizada dentro de estilo. Por consiguiente, la finalidad última vuelve a ser el desarrollo de la creatividad musical del alumno, aunque, en este caso, en la interpretación pianística.

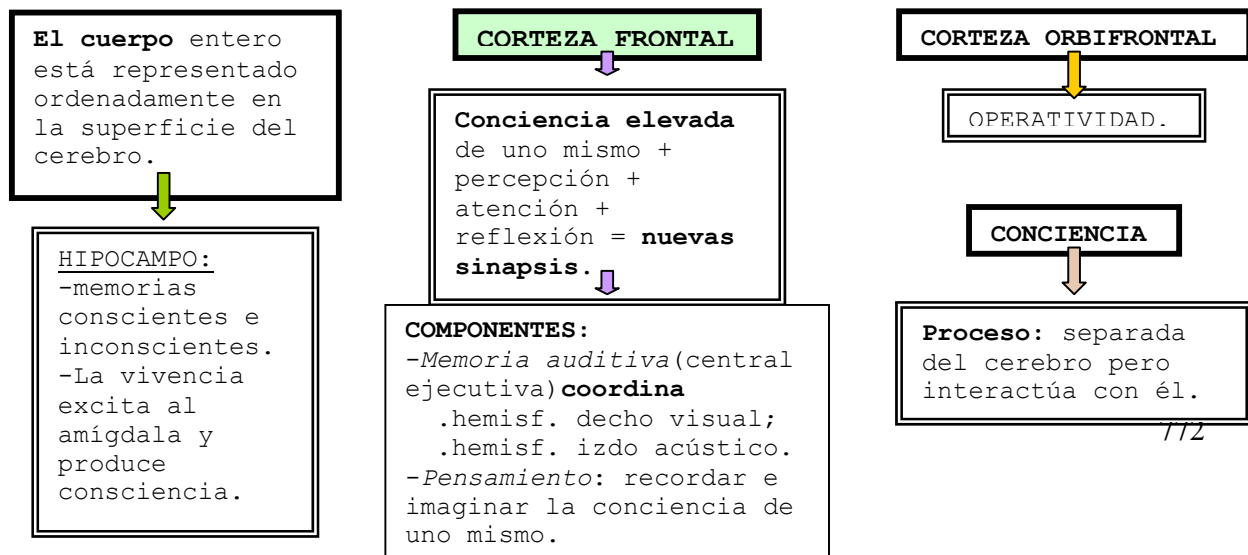
1.1-La fundamentación:

Partiendo por tanto de las ideas iniciales de Guildford (1964) sobre las cualidades del ser creativo que son fluidez, flexibilidad y originalidad, con las concreciones sobre las mismas hechas por Barcia Moreno (2002), también expuestas en el capítulo V, que considera que la fluidez es la capacidad de asociación libre entre el recuerdo y la imaginación, y la originalidad un juego entre la fantasía (o relación de elementos poco usuales aparentemente sin conexión), la imaginación y la inventiva (nuevas relaciones); hemos de apoyarnos ya en un trabajo más complejo cuyas bases nos describe Trigo (1999) al añadir una serie de cualidades al ser creativo, con las que anteriormente no se contaba: la elaboración o modo de trabajar, la profundidad en el trabajo; el análisis, la minuciosidad con que se realiza y la claridad de ideas al respecto; la apertura mental hacia nuevas soluciones, recursos e ideas para aportar a nuestro trabajo individual; la capacidad de comunicación para comprender y estimular el trabajo de los demás que también nos estimula a nosotros mismos; la sensibilidad para resolver los problemas musicales que van surgiendo y para aportar nuevas ideas al conjunto; la redefinición o capacidad de vislumbrar varias soluciones, varios caminos para un mismo tema inicial.

Nos basamos también en Gardner (1995) que considera creativa la persona que puede resolver los problemas o elaborar los productos en una especialidad de una manera novedosa. Así, su teoría de las inteligencias múltiples (2001), es importante para nuestro trabajo, ya que, en este caso se da el desarrollo de varias de ellas: la lingüística porque se trata de alcanzar el dominio de un lenguaje (comprender periodos y frases además de construirlas), el musical; la lógica porque analizamos los problemas y establecemos un

procedimiento de trabajo con continuidad; la musical porque desarrollamos una serie de cualidades muy específicas como el sentido del ritmo, del oído, de la expresión, etc..; la espacial porque manejamos el espacio (pequeños espacios) al realizar los movimientos y gestos de la interpretación que definen la inteligencia cinestésica o corporal; la interpersonal porque hemos de conocer el mundo interior del compositor que estamos estudiando; y la intrapersonal porque hemos de conocernos a nosotros mismos para emplear nuestros recursos personales y desechar lo negativo a favor del cultivo y de la exteriorización de lo positivo. Pero, este trabajo tan minucioso y específico, es posible realizarle con adolescentes por los motivos expuestos anteriormente sobre su personalidad. Por eso, a continuación presentamos un mapa sobre el mecanismo de funcionamiento de las inteligencias múltiples, base de nuestro trabajo:

MECANISMO DE FUNCIONAMIENTO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:



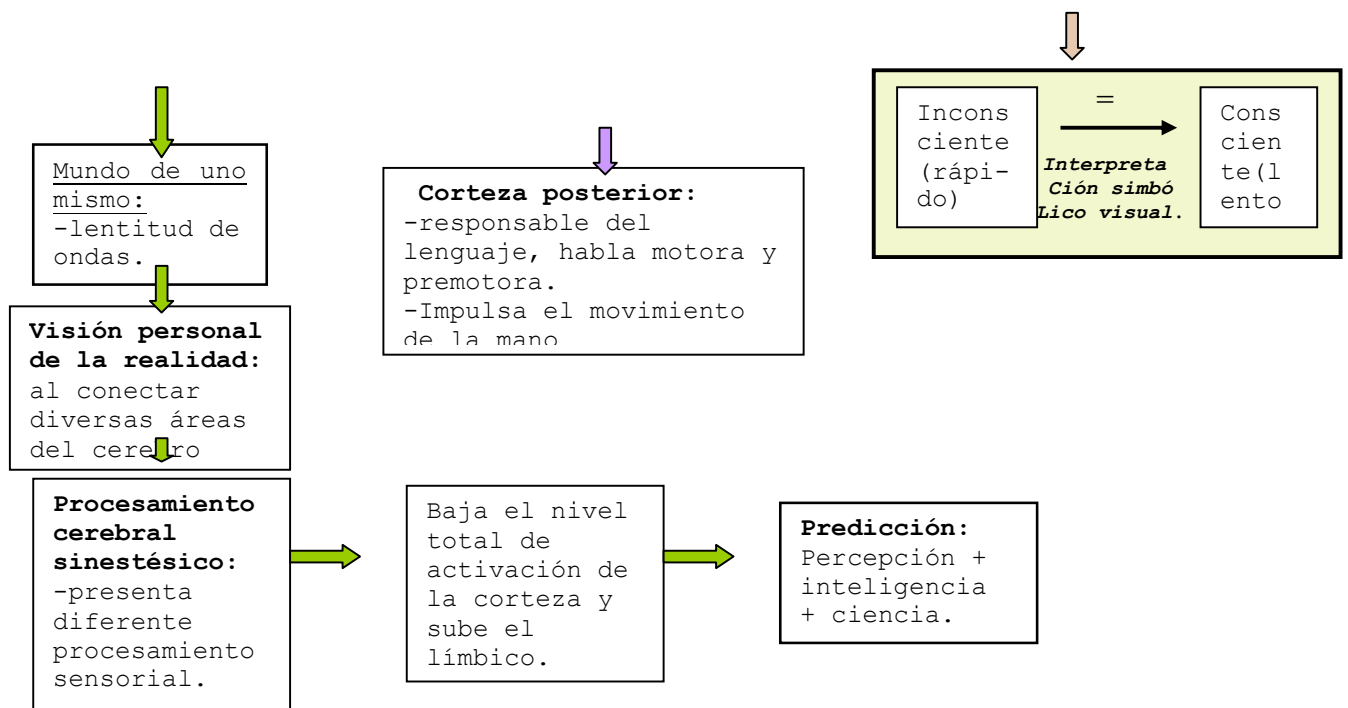


Figura 72: El mecanismo de funcionamiento de las inteligencias múltiples.

1.2-Los componentes del método.

1.2.1-El pensamiento:

Así, Sidelsky (1991), dice que el pensamiento desempeña un papel determinante tanto en la vida personal del ser humano como en su vida colectiva; en él se encuentra el origen de las creaciones artísticas, intelectuales, filosóficas o espirituales; el hombre, por tanto, es un ser pensante. Así, todo lo que hace es la expresión de su poder creador, de tal modo que nuestra mente produce sin cesar pensamientos, lo cual nos hace encontrarnos en un estado de creación permanente, ya que nuestra manera de vivir y de ser es el resultado directo del poder creador interno.

Coso (1992) dice que toda acción humana, antes de ser materializada, es concebida, estructurada y canalizada hacia el exterior mediante un complejo proceso mental; y esto permite deducir que tanto o más importantes son los procesos internos del ser humano como sus propias acciones, ya que éstas (acciones) son consecuencia de aquellos (procesos internos). Por consiguiente, en el desarrollo de cualquier proceso de aprendizaje, la mente juega un papel decisivo cuando es educada a permanecer en el objeto de estudio, al facilitar

la comprensión y asimilación de la información que se está tratando; pero con este tipo de alumno adolescente o joven, el problema era cómo encauzar la metáfora para que no le resultara demasiado trivial o demasiado complicada, que no se sintiera acomplejado al realizar las comparaciones con las imágenes, al elaborar las secuencias de sentimientos, o al seleccionar los aspectos más importantes para nuestro trabajo de la vida, obra y época del autor a estudiar.

1.2.2-La metáfora como instrumento desencadenante de procesos de creación musical:

Por ese motivo, seguiremos utilizando la Metáfora desde otros puntos de vista diferentes que en el caso de la improvisación (aunque algunas interpretaciones de la misma resulten similares), dada la singularidad de los nuevos alumnos. Así, basándonos de nuevo en Mingorance (1991), consideramos al respecto el punto de vista de la psicología cognitiva que intenta crear una ciencia de la mente, de la cognición, del pensamiento, porque la cognición humana existe dentro del contexto de la persona, de la sociedad y de la cultura. Mayor (citada por Mingorance 1984) afirma que la metáfora es definitoria de lo humano en dos sentidos complementarios: por un lado el manejo constante de la metáfora en su actividad general, y por otro el carácter básicamente metafórico de lo cognitivo en especial.

Así, el concepto de metáfora que manejamos es la que está presente en los procesos de pensamiento (Lakoff y Jonson, 1986, citados por Mingorance), porque estamos estableciendo precisamente eso que, comenzando con un proceso de trabajo, además conducirá a un proceso de creación por parte del alumno. Respecto a la imagen metafórica, en este caso damos un paso más, estableciéndola como una red semántica, es decir, como la forma de representar la estructura conceptual, que además, crea un entramado de interconexiones entre componentes significativos semánticos (Mingorance, 1991). Nosotros estamos creando la representación mental de la partitura mediante una red de análisis desde diversos puntos de vista: el analítico (análisis formal, armónico), el lógico (audición analizada de varias versiones), el operativo (estudio de la época, gustos estéticos y acontecimientos importantes de la vida del autor para crear el concepto que él tenía de su propia obra), el emocional (secuencia ordenada de emociones), el control del proceso (síntesis de la obra), el creativo (versión interpretativa personalizada); al final todo se interconecta (en la corteza cerebral) para crear la interpretación de la pieza. Utilizamos también los símbolos codificados como respuesta operatoria (de pensamiento) a un signo, porque (según Mingorance) pensar es la herramienta indispensable para incluir los conceptos, significados e imágenes mentales en el lenguaje; así, nosotros codificamos los símbolos y los empleamos para crear las imágenes y los procesos de pensamiento musical en las seis fases antes aludidas, de tal manera que los símbolos se combinan de forma diferente en cada fase, según la imagen y significado que pretendemos alcanzar.

Por otro lado, la metáfora sensorial (Brown, citado por Mingorance) y perceptual (Jonson y Malgady, citados por Mingorance) la utilizamos, ya no tanto para la percepción sensorial, sino para el análisis de la misma, porque ordenamos las fases emocionales de la obra, y creamos la vivencia en nuestro interior mediante imágenes.

Así, utilizamos la metáfora para alcanzar la abstracción musical, apoyados en De Vega (citado por Mingorance) cuando dice que el código mental en el que están cifrados nuestros conocimientos es de carácter abstracto, no de palabras, sino de significados; y nos unimos a la afirmación de House (citado por Mingorance) cuando dice que la metáfora realiza un gran papel en todo el proceso de pensamiento de la nueva concepción de la ciencia; porque es eso lo que pretendemos con este trabajo, convertir la enseñanza del piano en una ciencia para que este modelo pueda proyectarse en toda la enseñanza musical.

1.2.3-Los modelos interpretativos personales:

Así, pretendemos crear modelos interpretativos personales, basándonos en Carter (1998) cuando alude al mundo de uno mismo cuya materia prima es la información, y habla de *procesamientos cerebrales sinestésicos que presentan un diferente procesamiento sensorial*; hay quién al oír palabras, además del área del cerebro asociada con el oído, activa sus cortezas visuales, mientras que en la gente normal sólo se activa el área auditiva, lo que quiere decir que la cercanía topográfica del área visual activa y la corteza auditiva sugiere que las neuronas de la corteza cerebral excitan a sus vecinas y este retumbar crea el efecto visual. Por tanto, *la sensación del mundo se lleva a cabo a través de los sentidos*.

Y, ha llegado el momento de exponer que también, basados en las enseñanzas de Cortot (1934), Leimer Giesseking (1951) y Ferrer (1986) cuando habla de los segmentos del cuerpo para lanzar los movimientos, así como de la implicación del sistema nervioso y el cerebro en los mismos; Dechaussées (1960) cuando habla del punto cero como comienzo del impulso de un movimiento relajado; Alfonso (1980) cuando distingue entre mecánica, técnica de la sonoridad y técnica de la interpretación; González (1986), cuando expresa gráficamente con palabras el efecto que le produce el sonido emitido por el alumno para que él mismo se autocorrija; Alonso (1985), cuando habla del sentimiento interpretativo como elemento fundamental del trabajo de una obra; Neuhaus (1985) cuando habla de que la imagen estética hay que imaginársela; y Bilbao (1988/1991) cuando, en todas sus clases trabaja la búsqueda del sonido y el silencio, y la unidad de la obra como colofón del trabajo interpretativo. Partiendo del contenido de estas clases, trabajamos el movimiento relajado, el dominio del cuerpo para dominar el instrumento y su producción sonora y la interpretación como Obra de Arte; para ello, seleccionamos las obras y los ejercicios técnicos adecuados a las condiciones de cada alumno, de tal modo que se trabajan las dificultades y se potencian las aptitudes musicales.

1.2.4-El mecanismo creativo de un pianista:

Nosotros habíamos leído mucho sobre el cerebro, y habíamos escuchado en los cursos de piano, aproximaciones teóricas al respecto, pero necesitábamos algo más sólido para elaborar el método; así, nos apoyamos, en esta parte práctica, en Coperías (2001) cuando dice que se ha demostrado que en los dedos está impresa la aptitud musical, y su actividad responde a un mecanismo de alta precisión, ya que sus movimientos de sujeción y hacia el objeto son coordinados por diferentes regiones del cerebro del área motora. Es curioso pensar cómo estos mecanismos llevan trabajándose desde principios del siglo xx, cuando surge la Escuela Racionalista, y es ahora cuando se está precisando mucho sobre esta práctica a nivel teórico.

También los gestos (según Coperías) están tan impregnados en el habla y facilitan el proceso por el que se subraya el lenguaje, de tal modo que el hecho de mover las manos ayuda a pensar y recordar. Por eso trabajamos los gestos del pianista previamente visualizados en la mente, a veces como respiraciones, otras para producir ciertas calidades sonoras o líneas melódicas, etc...; además, el cerebro ajusta la secuencia de movimientos para extender el brazo, articular los dedos con la fuerza justa y el movimiento correcto. Todo el proceso es vigilado por el sistema nervioso central, que dispone de un modelo interno del aparato motor permitiendo estimar el peso y la estabilidad muscular para un movimiento suave y continuo.

Así, los influjos nerviosos fluyen desde los fascículos piramidales del área motora izquierda a través de manojos de fibras que se entrecruzan en el tallo cerebral, y el mensaje viaja hasta la mano; y el cerebelo (en una fracción de segundo) es informado del acto que se está empezando a ejecutar. A una alta velocidad, el cerebro recurre a la memoria (muscular) para recordar cómo debe ejecutarse la acción correctamente y computa los cambios que se requieren en la emisión de impulsos nerviosos desde el área motora hasta la extremidad; por eso es de vital importancia el control psicológico y el empleo de técnicas de relajación y control mental que cada vez se utilizan más entre los músicos, pero, en la mayoría de los casos, no porque estén expresamente creadas por nosotros, sino porque recurrimos a esos estudios para aplicarlos a nuestra disciplina.

1.2.5-La comunicación con los alumnos:

Nosotros hablamos casi diariamente con el alumno y le ayudamos a eliminar los pensamientos negativos que le surgen sobre la interpretación, sobre su dominio del instrumento, sobre el hecho de tocar en público, etc...; esto le crea un proceso de autoestima favorable, ya que se da cuenta de que puede utilizar sus recursos con resultados positivos. También le ayudamos a utilizar una respiración correcta y empatizarla con la frase musical, para que sea capaz de tocar relajado; y, apoyándonos en Gawain (1990), empleamos la

visualización creativa o técnica para utilizar la propia imaginación para crear lo que deseas en tu mente, cerrando los ojos y visualizando en el entrecejo el dibujo verde (o cualquier otro, siempre dentro de un ejercicio completo de relajación y concentración) del campo semántico (creativo) que representa a nuestra propia interpretación de la obra. Al respecto, todos los alumnos, en las conversaciones, han coincidido en que el dibujo les ha hecho ver la obra de un modo más analítico, porque ha sido preciso estructurar las partes en las que se divide y representar esa estructura plásticamente. Y es curioso observar con que claridad percibe su mente la obra que están dibujando, con la misma claridad con que la representan en el campo semántico codificado para ello.

En resumen, recurriendo a Purtí y Roselló (1990), penetramos en el laberinto de la mente de uno mismo, sacamos los elementos negativos que nos bloquean para nuestra actividad musical e incluso personal, y potenciamos los positivos, los creadores, los que nos van a permitir desarrollar nuestro interior como grandes artistas, en un llamamiento a la simbiosis con nuestra propia naturaleza, como dice Rosenbaum (1990).

1.2.6-La elaboración sinestésica de los trabajos:

Por fin, para adentrarnos en lo que realmente es una Obra de Arte, nos basamos en la elaboración sinestésica de la misma (Broadven, 2001) tomada como analogía visual porque identificamos factores musicales con hechos, situaciones, sentimientos o sensaciones, y los visualizamos; personal, porque en la creación de nuestra propia interpretación dialogamos y nos identificamos con nosotros mismos; y filosófica porque también buscamos un significado extrapersonal a la propia interpretación para justificarla. Siguiendo a Porcher y colaboradores (1975) incluimos en nuestra enseñanza una Educación Estética, no sólo para crear artistas, sino para un desarrollo global de la personalidad, elaborando los valores del entorno que nos interesan para nuestro trabajo, como estímulos sensoriales, formas, colores, olores, sabores, yuxtaposición y superposición de las cualidades percibidas, mediante las cuales el espacio es ocupado. Así, se sabe, por investigaciones realizadas en Hungría, que los alumnos de la Escuela Kodaly (con horario musical de 45 minutos por día) obtienen resultados significativamente superiores a los de otros alumnos en cuanto a cálculo mental, lectura, escritura, dibujo, memoria, imaginación, capacidad pulmonar y gimnasia.

1.2.7-La simbolización:

Estudiamos y utilizamos la simbología masónica para establecer nuestros códigos (que ya, a comienzos del S.XX, utiliza Kandinsky), basándonos en la geometría como operación de orden (Aguirre, 2001); en el arte que utiliza a la naturaleza como causa (Guénon, 2001); también en el arte como expresión simbólica de formas sutiles (Trejos, 2001). Y de este modo llegamos a Kandinsky y Schönberg que a

principios del siglo xx (entre 1911 y 1913), descubren su propia identidad como artistas sinestésicos que recorren el camino interior del Arte, de tal modo que el primero aplicaba estructuras musicales en sus obras pictóricas, cuyas formas, en muchas ocasiones estaban tomadas de los movimientos de la danza, y cuyos colores se identificaban con cambios de tonalidades, etc.; el segundo dibujaba antes de componer la idea que tenía en mente para determinar la forma de la obra.

1.2.8-La expresión creativa global:

También nos basamos en los artistas de final del siglo xx como E. Vicente que pretende pintar paisajes interiores, conseguidos a través del descubrimiento de los planos de color y formas (procedente del collage), técnica que Stockhausen utiliza en sus Piezas para Piano op. XI, llenando de color la partitura. También Alberti, en su *Lirismo del Alfabeto*, dibuja las letras del abecedario con lo que le sugiere el sonido de las mismas, llegando a crear interesantes estructuras musicales, ya que para él, este arte era el supremo. Estudiamos el trabajo de la pianista Caballero (2001), que traduce a trazos, formas y colores sus experiencias emocionales evocadas por la música, aunque, en este caso, sean más figurativas.

Por todo este entramado teórico se me ocurrió la idea de que los alumnos crearan también imágenes visuales de su propia interpretación, a través de las cuales realizaran un viaje interior que les llevara a la creación artística de calidad. Pero el problema era cómo establecer un sistema para conseguir un proceso coherente. Por eso, con la idea original del collage empecé a trabajar con el campo semántico en el que desarrollé diversos procesos cognitivos basados en un entramado simbólico lleno de color.

2-EL CAMPO SEMÁNTICO COMO PROCESO DE APRENDIZAJE, PENSAMIENTO Y CREACIÓN ARTÍSTICA.

*Enseñar es el arte
De despertar la curiosidad
Natural de las mentes jóvenes,
Con el propósito de satisfacerla
más tarde.
France (2002).*

Nuestro concepto de campo semántico procede del concepto tradicional que sobre el mismo establecen los pedagogos y didactas de otras materias; al respecto, Heimlich y Pillelman (1990) lo definen como una amplia gama de estrategias diseñadas para representar gráficamente la información en categorías relacionadas con un concepto central.

Por eso, al comenzar el trabajo lo primero que me planteé fue cómo establecer un sistema de elaboración que potenciara y desarrollara la capacidad creadora del alumno. Así, basándome en las ideas de Bono (1988) sobre el pensamiento divergente, antes aludidas, se me ocurrió construir el campo semántico partiendo de la base de que es fundamental crearse una imagen estética de la obra para poder interpretarla y no sólo ejecutarla. Este concepto lo adapté al estudio de las obras, de tal modo que se analizan formal y armónicamente, se escuchan diferentes versiones de la misma, se analiza la estética y circunstancias de la época junto a la vida del autor, se secuencian sentimientos producidos en la obra por orden de aparición, se sintetiza la idea general de la misma y finalmente se llega a crear una interpretación creativa.

Todo ello se dibuja, no se explica con palabras, para lo cual fue necesario establecer una serie de signos con significados concretos que favorecieran el trabajo (codificación), y así, poder seguir el dibujo como si fuera una partitura, sabiendo lo que quiere decir el mismo. Como existían codificaciones de pintores expresionistas, busqué la que mejor se podía adaptar a nuestro trabajo en función de las características de los alumnos, y fijé la de Kandinsky sintetizada (punto = tensión; círculo = relajación, triángulo = movimiento y línea = tema); no obstante, partiendo de este esquema básico, el alumno puede utilizar la imaginación para transformar el símbolo según lo ve en su mente, con lo cual, los resultados son diversos y definen siempre un estilo personal del alumno creador.

2.1-Niveles de análisis:

Antes de profundizar en el análisis realizado mediante el campo semántico, y basándonos en La Rue (1989), es preciso establecer unas líneas generales del análisis de contenidos de la obra a interpretar, de tal modo que se comience por el análisis musical.

2.1.1-Análisis musical (o trabajo de mesa), descifrando el armazón formal o estructural general de la obra, el fraseo (melodía general, interconexiones y desarrollo temático, semifrases, motivos) y subfraseo (melodías parciales, articulaciones), sonido y climax (punto de mayor tensión), dinámica (variaciones de las intensidades de sonido en relación con la armonía y la agogia, contrastes en terraza o pendiente), ritmo y/o estratos rítmicos, compases; el tempo (tipos); agogia (variaciones de tempo), el contexto armónico (diseño, acompañamiento, textura, modulación, tonalidad o atonalidad, series, etc.); textura y trama (tipos de tejido musical: homofónico, homorrítmico o en acordes; polifónico, contrapuntístico o fugado; polaridad, melodía, bajo, melodía más acompañamiento; texturas especializadas por secciones); armonía, en acordes (palabras), progresiones (gramática), tonalidad (sintaxis), color o recurso afectivo, tensión o relaciones armónicas, funciones estructurales y ornamentales; el sonido (qué tipo hay que emplear, el timbre adecuado en cada momento) y pedal (cómo utilizarle).

2.1.2-El Análisis técnico (o trabajo práctico), servirá para establecer la técnica adecuada a emplear en cada pasaje, por ejemplo, el trabajo lento con velocidad progresiva, concentración absoluta y sincronización de movimientos, la topografía, digitación y técnica apropiada a cada fragmento, la reflexión sobre la idea-resultado con sentido crítico.

Por tanto, en el estudio de cada obra se trabajan las inteligencias múltiples, organizadas por colores (según Bono, 1988). Cada campo está dividido en seis partes, y en cada una de ellas se incluye una visión mental, organización de boceto y códigos, estructura interna musical en relación a los códigos expuestos, características del aprendizaje del alumno. Además, es bueno predisponer a la mente para que vivencie cuanto interpreta, con el fin de interiorizar antes de interpretar y enriquecer así el resultado sonoro.

3-EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE. DESCRIPCIÓN DEL AULA.

Pero, para poder establecer un modo constructivista de enseñanza/aprendizaje, es preciso que exista un contexto adecuado para ello. Así, el trabajo del ambiente constructivista (Estebaranz, 2000) se convierte en un factor fundamental de desarrollo personal y musical. En este caso nos referimos al Centro Y de Grado Medio, un conservatorio donde se imparten Enseñanzas Musicales de Grado Elemental y Medio, por lo que se configura como un Conservatorio Profesional, en el que existen diversas especialidades instrumentales de viento, cuerda, percusión y tecla.

Nuestro entorno de trabajo es reducido, propio de una clase de instrumento; pero no es tan personal como la que teníamos en el otro centro debido a que esta se comparte con varios compañeros, y cuando yo llegué al conservatorio, ya estaba todo decorado y organizado. Así, estamos en la nave 100, en el piso de arriba, en la tercera puerta del pasillo a mano izquierda, dentro de la cual aparecen dos dependencias iguales. La nuestra es la primera y se accede a ella por una puerta de color gris metálica que tan sólo tiene una miniventana redonda con doble cristal, al estilo de las puertas de los barcos. Al entrar a la izquierda está la papelería haciendo rincón con la puerta, en la misma línea de la pared encontramos varios posters, uno de un pastor con un violonchelo recostado en un atril; de frente, a la izquierda de la ventana hay otro del Museo Thyssen, de estilo impresionista donde aparece un paisaje de hierba y flores con dos personas al fondo; seguidamente, desde la ventana que forma un arco semicircular dividido en dos hojas que se abren, podemos ver a la izquierda las ramas verdes y frondosas de varios árboles, de frente un naranjo con frutas y al fondo dos lilos con flores, lo cual supone un verdadero espectáculo de color. Siguiendo en la línea de la pared, al lado derecho tenemos un poster de una caricatura de Picasso y otro de Itálica; debajo del primero se encuentra el equipo de Música negra, y bajo el segundo la mesa y la silla del profesor de color verde. En el rincón de la pared que hay a la derecha de la puerta

tenemos el armario pequeño de dos puertas en color verde y un perchero dorado de árbol. Sobre el armario hay otro poster del paisaje de las Fuentes Carrionas en Palencia. A continuación del perchero tenemos un reloj redondo y debajo un poster de Dvorak bajo el que encontramos una silla verde. Mirando de frente desde la puerta vemos el piano negro de media cola con su banqueta, y al lado otra silla verde. Por otro lado, las paredes están insonorizadas en material de color Blanco con agujeritos redondos; el techo también está insonorizado en Blanco y tiene dos luces fluorescentes paralelas.

Hay que considerar que aunque disponemos de posters, no son los adecuados para despertar la imaginación respecto a nuestro trabajo, ya que todos son figurativos.

4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.

Dado el carácter cualitativo de nuestra investigación, la recogida de datos se ha realizado fundamentalmente con registros, a través de una rejilla elaborada al efecto, basados en el diálogo con los alumnos, y de interpretación de los datos por parte del profesor, además de la elaboración de los test de capacidades diversas, y la grabación final que, en ocasiones, pierde calidad. Por tanto, nos hemos centrado en los siguientes puntos:

1-Cuaderno de campo. Es una técnica integrada por diferentes elementos:

a)-Registro personal de las Clases: evolución, resultado del trabajo, asimilación de contenidos durante el momento de la clase. Para ello se elaboró un registro de exploración del proceso interno del alumno, de tal modo que cada uno respondía a las siguientes cuestiones:

- 1-Visión personal del análisis de la obra.
- 2-Explicación de la interpretación habitual de la misma según las versiones que había oído.
- 3-Análisis de las motivaciones y sentimientos personales el autor ha querido expresar.
- 4-Síntesis de la obra según el alumno.
- 5-Explicación de su propia interpretación.

b)-Registro de valoración del proceso: Al respecto, los dibujos empleados para el análisis de partituras constituyen una verdadera fuente a la hora de profundizar en las capacidades de la persona, siendo de vital importancia analizar las siguientes categorías:

- 1-Aspectos musicales para los que tiene mayor facilidad;
- 2-Tipos de inteligencia que tiene más desarrollada y cual es preciso desarrollar más con el trabajo; así como la originalidad en el planteamiento;
- 3-Capacidad de síntesis;
- 4-Tipos de memoria que asimila mejor;

5-coherencia del proceso de trabajo en relación con el proceso creativo final;
6-significado del tipo de simbología empleada;
7-madurez del proceso de abstracción mental;
8-madurez emotiva, imaginación, fantasía y sensibilidad;
9-personalidad del alumno;
10-problemas psicológicos y personales o sociales;
11-madurez técnica, interpretativa y musical(calidad del sonido).

-Fichas de clase donde se especifican los programas.

2-Test de capacidades concretas para los alumnos de Grado Medio. En nuestro caso se hizo el siguiente estudio:

:Medición de la inteligencia (resolución de problemas, toma de decisiones, pensamiento inventivo).
:Evaluación de niños y adolescentes superdotados.
:Evaluación de la personalidad a través del color.
:Cuestionario de rasgos de la personalidad(emoción positiva, calma, fantasía estética).
:Medición de creatividad.
:Medición del pensamiento lateral.
:Medición de aptitudes y psicomotricidad.
:Medición de la flexibilidad cognitiva.
:Medición de la interpretación selectiva de datos.
:Medición de la memoria auditiva inmediata.
:Medición de aptitudes musicales.
:Medición de la personalidad.
:Medición de habilidades cognitivas.

■*El Perfil personal de Gordon realizado por Estebaranz y Mingorance (2002):*

Este trabajo, realizado con todos los alumnos, ha servido también para poder identificar a los biendotados y sus características, además de para aprender a sacar el mayor rendimiento de cada alumno, dado que íbamos disponiendo de los datos a la vez que trabajábamos.

Consiste en la evaluación de ocho rasgos básicos de la personalidad: *Cautela (Cau), Originalidad de Pensamiento (Ori), Comprensión en las Relaciones Personales (Com), Vitalidad en la Acción (Vit), Ascendencia (Asc), Responsabilidad (Res), Estabilidad Emocional (Est) y Sociabilidad (Soc)*. Los cuatro primeros refieren al IPG y los cuatro restantes al PPG; la suma de los resultados en las cuatro escalas PPG permite una medida de la *autoestima*.

La prueba se realizó en el mes de febrero de 2001. La administración de la prueba puede realizarse tanto individual como colectivamente, con una duración variable entre 20 y 25 minutos, destacando que va dirigido a adolescentes y adultos.

Es importante conocer la personalidad de los alumnos biendotados porque poseen una serie de características singulares como: *gran capacidad de comprensión lectora, imaginación, creatividad, elevada curiosidad intelectual, interés por cuestiones que son propias de*

adultos, por resolver situaciones intrincadas, perseverancia en la consecución de objetivos, etc. Conocer que en un alumno hay una predominancia de estos rasgos, es un indicio claro de que podríamos estar ante un biendotado.

3-Registro en audio de la interpretación de las obras estudiadas en la clase y de los Conciertos de los alumnos implicados mediante grabación. Al oír las obras, analizaba los elementos interpretativos empleados, el resultado de los procesos analizados en el dibujo, las inteligencias preponderantes según la interpretación, las cualidades creativas y su resultado.

4.1-El proceso de trabajo:

4.1.1-El campo semántico y la interpretación: el primer trabajo:

No es fácil establecer un proceso de trabajo para una tarea tan extensa que llevamos a cabo durante todo un año (curso 2000/2001), por ese motivo, es mejor resumirlo de un modo claro y conciso. Así, lo primero que elaboramos fueron los campos semánticos, que fueron de cuatro obras correspondientes a cuatro estilos diferentes, los cuales se negociaron, siempre que hubiera un Clásico y un Barroco, por el interés que tenía para nuestro trabajo la estructura de este tipo de composiciones. Por tanto, todos coincidieron en hacer la obra Barroca y la Clásica, pero después mientras unos optaron por la Romántica y la Moderna, otros prefirieron la Española y la Contemporánea o una mezcla de ambas opciones.

El primer trabajo nos ocupó el primer trimestre entero (secuencias de clase de media hora cada 15 días) en total (aunque cada alumno dedicaba el tiempo que necesitaba para cada dibujo), ya que, dada su complejidad prefería trabajarlo minuciosamente y por partes.

4.1.1.1-El dibujo Blanco: Así, en el primer mes hicimos el dibujo Blanco (análisis de la obra), estudiando las partes que tenía y visualizando en la mente cada parte en forma de código de formas que luego dibujaban en casa. Cuando ellos consideraban, pasados unos días, que ya lo veían claro, me lo explicaban en clase y yo, además de interpretar los datos, les preguntaba sobre su utilidad, a lo que todos contestaron que les había servido para ver mucho más clara la estructura de la obra, tanto formal como armónica y dinámica.

4.1.1.2-Después hicimos el dibujo gris (audición de dos versiones de la obra), de tal modo que dividieron el cuadrado en dos partes de arriba abajo y en cada una elaboraban el dibujo pertinente. Fue curioso cómo en este segundo trabajo, las versiones escuchadas casi siempre eran opuestas y las dibujaban de igual modo, angulosas las técnicas y redondeadas las más musicales.

4.1.1.3-Al finalizar este, añadimos el amarillo (estudio de época, autor y concepto de la obra según éste) y el rojo (secuencias ordenadas de sentimientos); y ya fueron capaces de trabajar dos fases

en menos tiempo porque habían profundizado mucho en las primeras fases.

4.1.1.4-Por último hicimos el azul (síntesis) y el verde que les costó más trabajo ya que no estaban acostumbrados a opinar o establecer un criterio libremente en el estudio de una obra. Yo les dije que hicieran un torbellino de ideas que después fuimos ordenando y realizando.

4.1.1.5-Al llegar a la interpretación (que grabamos en clase) estaban especialmente ilusionados porque era sólo suya, lo cual les reforzó la autoestima.

4.1.2-El segundo trabajo nos llevó todo el mes de enero (en secuencias de clase de 20 minutos cada 15 días), y fue realizado de igual modo.

4.1.3-El tercer y el cuarto trabajo fueron realizados en febrero y marzo con las mismas secuencias.

Al final, es de destacar que cada vez lo realizaban más rápido y con más seguridad en sí mismos, además de aportar un mayor número de ideas progresivamente.

La culminación del proceso se hizo al principio del curso siguiente (2001/2002) en el que realizaron una Audición Pedagógica sobre los estudios de técnica, de tal modo que cada alumno realizaba una explicación sobre lo que iba a interpretar, con el siguiente esquema:

1-Con la base del dibujo Blanco (análisis), exponían un análisis formal y armónico de la obra, escueto y claro.

2-Con la base del dibujo amarillo (estudio del autor y época), hacían una exposición sobre el contexto histórico, los gustos estéticos de la época, las aspiraciones personales y profesionales del autor, para llegar al concepto que tenía el propio compositor sobre la obra.

3-Con la base del dibujo verde (creativo) explican al público lo que ellos pretenden resaltar de la obra y su propio concepto sobre la misma; para ello, casi todos se basan en la estructura del dibujo Blanco que moldean de forma personalizada.

Este trabajo, visto al completo, ha supuesto el final y el comienzo de un camino, porque ha sido para ellos una transformación, han pasado de ser alumnos sumisos a ser alumnos independientes, no sólo que trabajan de un modo imaginativo, sino que enseñan a sus compañeros y a otras personas; y además, se han dado cuenta de que el profesor también ha aprendido con su labor, con lo cual no les ha importado que se haya experimentado con ellos. Además, he de decir que todos estamos deseosos de que este procedimiento se extienda para que muchos alumnos puedan disfrutar con su creatividad.

4.2-El análisis de los datos.

Los datos proceden de la Observación participante:

El análisis se ha hecho mediante la descripción de los trabajos de clase en los que se ha explorado al alumno en una observación

procedente de la construcción de su aprendizaje en la que el profesor ha vivido con él todo el proceso y lo ha descrito.

Análisis del Perfil personal de los alumnos. Las técnicas usadas las hemos descrito en el apartado de test de Personalidad de Gordon (Estebaranz y Mingorance, 2002) de identificación general de aptitudes específicas y la escala de valoración de aptitudes musicales elaborada al efecto.

La utilización de este instrumento nos va permitir sacar a la luz la personalidad de los sujetos (de todos), y si ésta se aproxima a los rasgos que definen a un biendotado. No obstante, insistimos en que la información obtenida debe ser contrastada con la procedente de otras fuentes para así asegurar la fiabilidad de los mismos. Supone, por tanto, un instrumento de recogida de información complementaria dentro de nuestro proceso investigativo.

Así, las notas de campo de estos alumnos se presenta en el anexo 2.2 (audiciones) y 2.4 (notas de clase).

Con arreglo a estas consideraciones, y comparando con otros datos recogidos en el cuaderno de campo de los trabajos de clase, teniendo en cuenta también el resultado interpretativo de las obras trabajadas como finalidad primordial de la tarea describimos el análisis seguidamente.

4.2.1-Alumno ab: (4º curso).

4.2.1.1-Diagnóstico:

Se Trata de una alumno de 15 años, con posibilidades y buenas aptitudes musicales, pero con deficiencias mecánicas sobre todo en la rigidez de las articulaciones, y, por consiguiente, en la ejecución de los gestos; tampoco trabaja bien el staccato, el legato y la articulación de los dedos, las octavas y las notas dobles. Así, tiene dificultad para realizar diferentes ataques y variar el tipo de sonido; también, su elaboración dinámica respecto a la temática de la obra es discreta, debiendo mejorar su fraseo en los diversos estilos, ya que no llega a su máxima expansión, al igual que su visión poética e innovadora de la obra.

4.2.1.2-Programa:

-Ejercicios de técnica de A. Cortot (articulación, paso del pulgar, octavas legato, de muñeca, quebradas); escalas y arpeggios (movimiento contrario y paralelo) en non legato, legato y saccato; escalas en terceras y sextas y escala cromática. Ejercicios de Czerny de la op. 821.

-Estudios: .Czerny op. 740 n°28 y 34.
.Movskovsky op.72 N° 6
.Chopin op. 10 n° 9; op.25 n° 7.

-Obras Barrocas: .Preludio y Fuga n° 16(1° volumen del Clave Bien Temperado) de J. S. Bach.

-Obra Clásica: Sonata en si bemol de WA. Mozart.

-Obra Romántica: Papillons de R. Schumann.

-Obra Moderna: .La catedral Sumergida de C. Debussy.

-Obra Española: .Orgía de Danzas Fantásticas de J. Turina.

-Obra Contemporánea: .Bagatela de David Rerto.

4.2.1.3-Test de Personalidad de Gordon:

Nos encontramos ante un sujeto que adopta un papel muy activo en los grupos, destacando por su iniciativa, y por la seguridad que desprende. Es independiente en la toma de decisiones, es decir, no se deja influir por las presiones de otros, es muy autónomo.

Destaca por trabajar las tareas con detenimiento, analizando las ventajas e inconvenientes de cada momento. No suele actuar impulsivamente en sus decisiones, deja el riesgo para ocasiones excepcionales. Prefiere trabajar a un ritmo tranquilo y sosegado, aunque signifique la realización de menos tareas. La actividad enérgica y vitalidad se presentan en su vida cotidiana en escasas ocasiones.

Constante y perseverante dentro de la normalidad, acentúa estas cualidades en aquellas tareas que más le interesan y que le llevan a implicarse a fondo. Por el contrario, también pueden manifestar actitudes opuestas, en las que conscientemente evita responsabilidades. Normalmente tiene claro cuáles son éstas, pero la confluencia de distintas variables personales y ambientales presentes en cada momento, le conducirán a actuar de una manera u otra.

Aquellas actividades que le motivan mucho, son las que entrañan cierta dificultad en su resolución, siempre y cuando no le quiten mucho tiempo, y le permitan trabajar a un ritmo moderado. Si por el contrario, las actividades que se le proponen no le resultan atractivas, no demostrará ningún tipo de interés por adquirir nuevos conocimientos o resolver problemas.

Sobresale por un alto equilibrio emocional que se desprenden de sus puntuaciones (90). La ausencia prácticamente de ansiedad, y preocupaciones son la nota más destacada de su personalidad, evita cualquier tipo de tensión nerviosa, mostrándose bastante tolerante ante sus posibles fracasos.

Aunque puede tener facilidad de trato con sus iguales, en ocasiones puede presentar dificultad para hacer nuevos amigos, hablar con extraños. Desde mi punto de vista, le gusta estar y trabajar con la gente, pero cierta timidez puede estar interfiriendo en el establecimiento de contactos sociales.

En las relaciones con los otros, puede mostrar comportamientos variables en los que se entremezclan actitudes tolerantes y comprensivas, con otras en la que la crítica hacia los otros se

acentúa en la exposición de diferentes puntos de vista o actitudes, los cuales no son bien aceptados. Quizás este comportamiento se manifieste porque se siente muy seguro de lo que dice o hace, y en ocasiones, las opiniones de los otros son subestimadas.

Es un chico que se encuentra bastante bien consigo mismo, y esta característica se desprende del papel tan activo y de la seguridad que despliega en la dinámica de grupo. En definitiva, su autoestima, es una de sus características más destacadas.

En cuanto a las otras pruebas, dado que su IG es de 115 (valor más alto de mis alumnos), su Ascendencia de 95, Estabilidad emocional 90, Autoestima 80, valores que contrastan con el nivel medio de originalidad, comprensión y vitalidad; que su estimación personal es alta (84.2), pero más baja que la del profesor (96.7); es preciso destacar que el trabajo más minucioso que es el analítico- lógico-operativo, además del elevado grado de abstracción, coinciden con el alto nivel de IG; y la valoración media del perfil personal, quitando la autoestima, le lleva a realizar un trabajo de secuenciación menos afinado, pero al que podrá llegar por medio del análisis racional. Esto demuestra que los mecanismos del cerebro humano se complementan, de tal modo que se puede llegar a unos a través de otros. Él ha mejorado en cada trabajo la secuencia de sentimientos de la obra utilizando la mente racional y creando las conexiones oportunas en la corteza cerebral, y aún le queda trabajo por hacer. Por tanto, el buen proceso motor que ha demostrado en el estudio, el alto nivel de IG, el alto índice de atención y percepción, además del alto nivel de asociación, dan como resultado una serie de asociaciones en la corteza cerebral que encauzan el trabajo hacia un resultado más completo.

Además, ha sido el alumno *seleccionado como biendotado* en el estudio hecho por el equipo de investigación, cuyo análisis de los test han realizado Estebaranz y Mingorance (2002) del siguiente modo:

El alumno 6 se encuentra dentro del periodo de edad de 12 a 16 años, reside en un pueblo de la provincia de Sevilla y cursa los estudios de cuarto de ESO.

Respecto a la *vida familiar*, tanto sus padres en casa como el alumno por su cuenta escuchan principalmente música clásica, de hecho los últimos CDs que ha comprado ha sido La Colección de los Mejores Pianistas de S.XX completa.. Asimismo son significativos los datos de que asiste con sus padres a conciertos, tiene piano en casa para él sólo (aunque tiene dos hermanos con los que comparte la afición por la música) y sus padres también tocan algún instrumento. Sus padres leen habitualmente el ABC y libros de todo tipo. El padre trabaja como funcionario y la madre es ama de casa. El alumno cuenta con un ordenador en casa que utiliza a veces para componer música.

En cuanto a la *vida académica*, dedica poco tiempo al estudio de temas académicos frente al estudio de la música al que le destina bastante más. Sus calificaciones suelen ser notables y señala que aunque estudia menos que sus compañeros, obtiene mejores notas.

No recibe clases particulares, de hecho no tiene ningún problema a la hora de resolver por sí sólo las tareas escolares, si bien indica que en las actividades musicales sí encuentra un poco de dificultad cuando las realiza sin ayuda.

Como aspiración profesional le gustaría dedicarse a la música. También su *vida social* tiene conexión con la música, puesto que pertenece a una asociación musical, su tiempo libre lo dedica a la música e incluso entre los libros que gusta leer indica títulos como *El arte del piano* de H. Nehuau. Asimismo, señala que está muy informado de los conciertos que se ofrecen en su localidad y bastante de las actividades musicales de sus compañeros.

No suele mantenerse apartado en las situaciones sociales. Aunque no toma la iniciativa para establecer nuevas amistades, tampoco se siente solo. En general, corroboran los datos del test de personalidad.

Para comentar las dimensiones: *la inteligencia musical, personalidad, memoria, atención y creatividad/imaginación*, tomaremos como referente tanto la estimación personal del alumno como la del profesor para ver en qué ítems coinciden y en cuáles no.

En primer lugar, en la *inteligencia musical* las dos apreciaciones coinciden, mostrándonos en el alumno altas capacidades musicales: es capaz de notar que una nota está fuera de tono, sigue con facilidad el ritmo de una pieza musical, muestra predisposición para componer música, asocia con soltura melodías escuchadas con las partituras correspondientes; es capaz de reproducir una melodía instantes después de escucharla al piano. Asimismo, la profesora señala que el alumno relaciona fácilmente las obras musicales con el estilo y la época a la que pertenece, tiene buena cultura musical.

En la *dimensión de personalidad*, nos encontramos con cierta antinomia, puesto que el alumno se estima como una persona tranquila y sosegada, mientras que la profesora lo considera impulsivo y nervioso. Sin embargo, sí concuerdan en lo referente a la actividad del alumno, puesto que ambos afirman que el sujeto se muestra solícito para todas las tareas que tengan relación con la música, le gusta trabajar principalmente en actividades complicadas y difíciles y tiene altas expectativas tanto en la realización exitosa de las mismas como en su propio futuro profesional. En general, la dimensión de personalidad estimada por el alumno concuerda con los datos obtenidos en el test de personalidad de Gordon y si bien en alguna característica no se avienen el alumno y la profesora, podemos decir que en global tienen semejantes apreciaciones.

La estimación de la profesora en lo referente a la *dimensión de memoria* nos ofrece un alumno con aventajada capacidad en memoria musical, quizás mucho más alta que lo que el alumno considera que posee, ya que aunque coinciden en el ítem de que el alumno conoce de

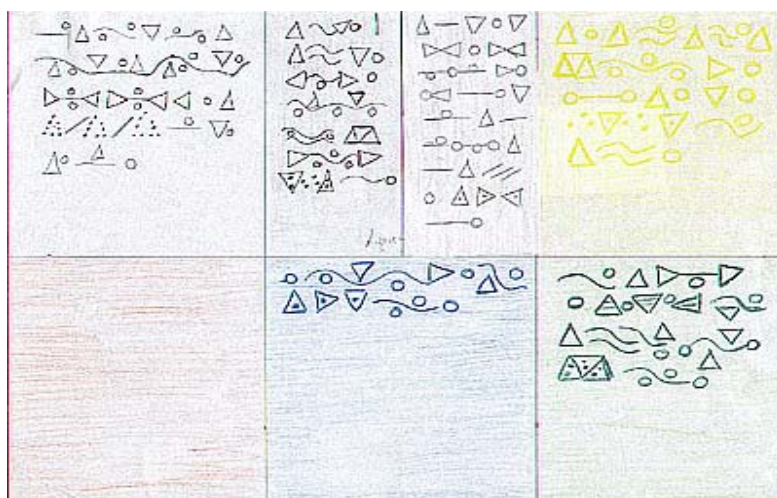
memoria muchas piezas musicales, cuando se pregunta si el alumno identifica fácilmente una obra musical escuchada con el autor y el título, o que si cuando escucha una o dos veces una pieza musical es capaz de repetirla con facilidad, la profesora lo señala como muy evidente, mientras que el sujeto indica que a veces. De cualquier manera, el alumno presenta una alta capacidad memorística, tal y como nos lo muestran las respuestas de la dimensión, de hecho le gusta tocar las obras sin partitura.

Al igual que en la anterior dimensión, en la de *atención* nos encontramos con que la profesora aprecia alto interés y motivación en el alumno, de hecho éste contesta rotundamente no a la pregunta de que si se aburre en el conservatorio. Así, muestra de forma muy evidente las siguientes actitudes: no se distrae con facilidad; lleva hasta el final las propuestas que se le hacen; muestra una gran capacidad de concentración en el estudio de las obras musicales; escucha con atención las interpretaciones musicales de otros compañeros; presta una gran atención a las enseñanzas o instrucciones que se le dan en clase y no es preciso repetirle la misma explicación o norma de acción para que se entere. Sin embargo, señalar que aunque para la profesora son evidentes estas cualidades, el alumno aún no las aprecia con igual claridad.

Respecto a la dimensión de *creatividad/imaginación* la profesora hace especial hincapié en que establece asociaciones inusitadas entre melodías, destaca por su creatividad y flexibilidad en la interpretación pianística. Con todo, el sujeto no muestra especial conciencia de su capacidad creativa.

4.2.1.4-Análisis de las Obras: Como se ha explicado anteriormente, esta tarea consiste en realizar un campo semántico en el que estén trabajados todos los campos del pensamiento divergente a través de los dibujos abstractos con codificación de formas y colores de las partituras por el siguiente orden: lo analítico (Blanco), lo lógico (gris), lo operativo (amarillo), lo emocional (rojo), el control del proceso (azul) y lo creativo (verde).

Fuga n° 17 de J. S. Bach:



Dibujo 26: Fuga nº 17 de J. S, Bach.

a)-*Fase analítica u objetiva (Blanco)*: en un primer acercamiento ve la fuga como un motivo con mucho movimiento (triángulos) donde intercala pequeñas respiraciones para relajar (círculos); pasada la mitad de la obra, el tema se alterna con el movimiento (líneas curvas que flexibilizan y triángulos), más tarde con la tensión (líneas y puntos), hasta llegar al final en un vaivén de movimiento y relajación (triángulos, círculos y líneas recta).

En una conversación con el alumno, dijo que en esta parte había podido ver con mucha claridad la estructura de la fuga, que presenta de un modo muy secuenciado.

b)-*Fase lógica (gris)*: En esta parte ha realizado dos audiciones casi contrapuestas: la primera más flexible, rítmica y expresiva (según denotan las líneas curvas, círculos y triángulos), donde la tensión aparece al final; la segunda más técnica y matemática pero con menos tensión acumulada al final, como dejan ver las líneas rectas, triángulos, círculos (relajación), además de la escasa utilización de puntos.

c)-*Fase operativa (amarillo)*: En esta parte, en que, después de haber recogido información sobre el autor, deben pensar en la concepción de la obra desde ese punto de vista, ab. piensa que está concebida con mucho movimiento (triángulos), alternada con relajación (círculos), y con un tema expresivo (línea curva), estableciendo un punto de tensión en una parte previa al final (puntos). Además, él me hizo saber que lo que más tenía presente en esta parte era el movimiento.

d)-*Fase emocional (rojo)*: esto no quiso expresarlo en el dibujo, pero en la conversación me dijo que los sentimientos secuenciados eran de alegría y religioso, alternados continuamente.

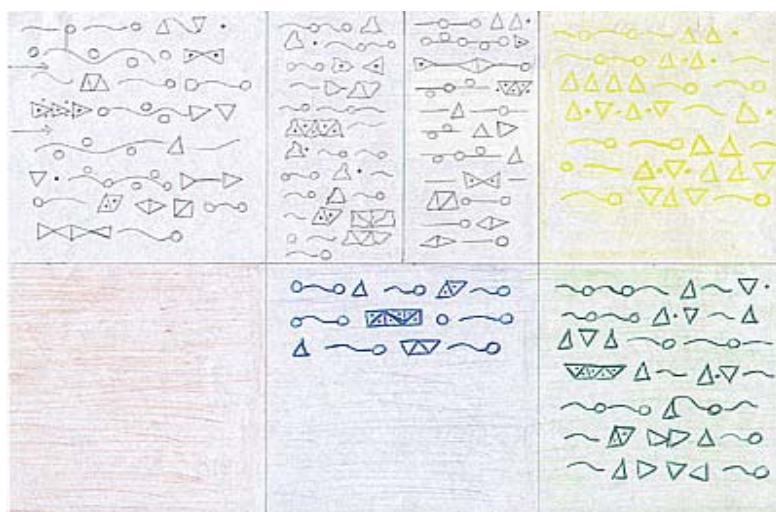
e)-*Fase de control del proceso (azul)*: En general ve el esquema de la obra iniciado con expresión y flexibilidad (línea curva, círculo), poco a poco aparece el ritmo más acentuado que se concentra con la tensión antes del final (triángulos con puntos), para concluir con una cadencia relajada, expresiva y flexible (línea curva, círculo).

f)-*Fase creativa (verde)*: Su concepción particular es de un movimiento relajado con la tensión antes de la cadencia final; en su interpretación de la misma marca los motivos con mucho ritmo, empalmado muy claramente los mismos en las distintas voces, y planteando tanto la expresión global como la parcial (dinámica), dentro de un severo estilo barroco que no requiere grandes contrastes y con un escueto pedal en sitios concretos, sabiendo conectar bastante bien la estructura armónica con la dinámica. Se advierte además en la falta de colorido sonoro, que no ha realizado exhaustivamente el trabajo de la secuencia emocional.

g)-*Registro del trabajo*: Es preciso destacar que, en un principio, presentaba dificultades en la articulación de los dedos, ya que no realizaba los movimientos correctamente, lo cual llevaba a una desigualdad sonora; tampoco dominaba la técnica del portato, ni con flexión de muñeca ni con dedo, porque el hecho de carecer de precisión en el ataque de la articulación de los dedos, impide que se dominen los movimientos de otras articulaciones como la muñeca. Ha sido preciso un trabajo lento al respecto para conseguir un resultado mecánico importante. La dinámica era imprevisible, sin planificación ninguna ni coherencia por falta de un análisis adecuado de la obra, tanto a nivel armónico como formal; y esta carencia impedía ejercitar la memoria con un cierto razonamiento; al realizar el análisis hemos conseguido solucionar ambos problemas. Además, en los gestos era sobrio, en parte por falta de dominio de los movimientos y en parte porque no es un alumno exagerado en ese sentido.

En cuanto a la captación visual y la imagen mental de la obra, le ha costado mucho establecerlas, porque en él predomina el pensamiento racional sobre el imaginativo, como se ha demostrado en los test. Ha sido a través del razonamiento como hemos conseguido crear en su mente lo visual; y de este modo se ha podido realizar una creación sonora de los temas adecuada a la forma de la obra y su visión poética, aunque en esta última faceta demostraba sentido y claridad. Por tanto, al final su capacidad innovadora ha estado limitada por esas trabas definidas por las carencias técnicas, y ha sido precisa una profunda reflexión al respecto para conseguir que realizara algo diferente en su recreación musical.

Sonata Kw 333 de Mozart:



Dibujo 27: Sonata Kw 333 de Mozart.

a)-*Fase objetiva- analítica*: concibe la obra con mucho movimiento (triángulos), con la tensión repartida (puntos), de tal modo que se alterna constantemente con la relajación (círculos) y la flexibilidad temática (línea curva). En el primer tiempo establece la diferencia entre un tema melódico y otro rítmico, y un desarrollo expresivo en movimiento que llega a una cadencia final contundente; en el segundo tiempo (como es tradicional) aparece una mayor emotividad temática con la tensión en el centro seguida de una fase también expresiva de relajación y cadencia posterior; el tercer tiempo, en un principio expresivo y relajado, va acumulando poco a poco movimiento hasta llegar al final a una cadencia que distensiona. Él mismo dice que la tensión está repartida por toda la obra, y que este trabajo le ha servido para tener una visión muy detallada de la estructura armónica, dinámica y formal.

b)-*Fase lógica (gris)*: Ha escuchado dos versiones: la primera más expresiva, con más sentimiento y rubatos, en la que los temas están representados por líneas curvas y cuyo punto de máxima tensión se sitúa en el centro de la obra. La segunda es más matemática y técnica, representando el tema con líneas rectas, donde lo que más se aprecia es el rigor en la situación de los diferentes elementos expresivos.

c)-*Fase operativa (amarillo)*: piensa que el compositor ha concebido la obra con un continuo sentimiento de alegría, expresado en la flexibilidad temática (línea curva) y en el continuo movimiento (triángulo), así como en la ligereza del tiempo, que se aprecia por la cantidad de triángulos que ha situado en todo el boceto.

d)-*Fase emocional (rojo)*: no lo expresa en el dibujo, pero en el diálogo me dice que aprecia primero la alegría y el juego en una alternancia de pregunta- respuesta, y también el miedo a alguna circunstancia concreta.

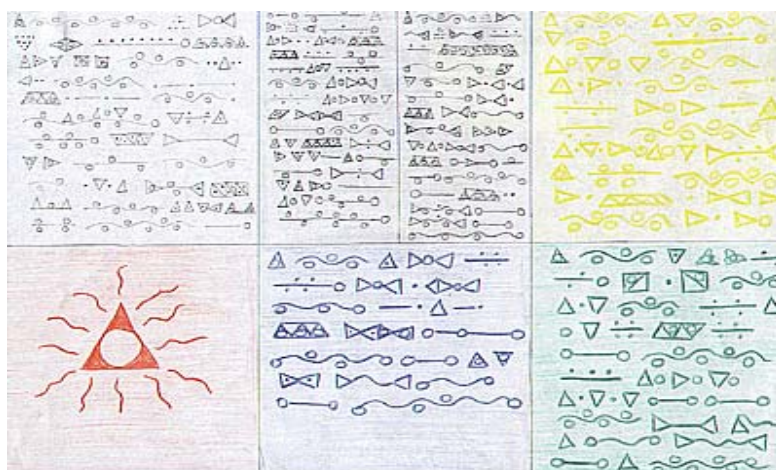
e)-*Fase de control del proceso (azul)*: ve el esquema de la obra como constancia en la convicción y sin sobresalto (línea curva círculo y triángulo); además, piensa que la mayor tensión está concentrada en el desarrollo (acumulación de puntos), unida a un sentimiento de miedo y un constante movimiento.

f)-*Fase creativa (verde)*: su concepto global de la obra es un movimiento relajado (triángulos, círculos y curvas) que exprese los sentimientos inmersos en la temática de la obra. Su interpretación (de memoria) es ordenada y claramente analizada, como denota la exposición temática que realiza, aunque se aprecia nada más comenzar esa ausencia de colorido debida a que no ha dibujado la secuencia de sentimientos.

g)-*Registro del trabajo*: En esta obra presentaba las mismas dificultades de articulación que en la anterior, denotando una falta de precisión en la forma del movimiento digital; por tanto, al carecer al principio del ritmo interior, el fraseo y la expresión presentaban dificultades, al igual que la dinámica; al respecto fue preciso realizar un trabajo de concienciación lenta de cada movimiento con el fin de conseguir el dominio requerido y todos esos aspectos mejoraron notablemente. En cuanto a la memoria también aparecieron dificultades que fueron solventándose analizando la obra y aprendiendo a diferenciar los pasajes similares que podían ocasionar confusión. En los gestos continuaba su sobriedad habitual, mezclada con un cierto miedo porque aun no los dominaba, pero iba mejorando la articulación de la muñeca tan requerida por Mozart en sus pequeños detalles.

Por otro lado, su captación visual y su imagen mental mejoraron en este caso, consiguiendo con ello una creación sonora diferente según cada tema y una relación más estrecha entre la imagen mental y la forma musical. Su visión poética seguía siendo buena sin gran esfuerzo, al igual que su capacidad innovadora, pero no las mejoró respecto al anterior trabajo, en parte debido a una reflexión un tanto superficial, sobre todo en la secuenciación de los sentimientos.

Papillons de R. Schumann:



Dibujo 28: Papillons de R. Schumann.

a)-*Fase analítica (Blanca)*: En el dibujo predomina el movimiento intercalado con tensión (puntos), relajación (círculos) y expresividad (curvas); es curioso ver como los movimientos se producen de un modo muy variado, según las partes de la obra, así como los puntos de tensión, cuya acumulación varía según el fragmento; incluso hay partes en las que el movimiento y lo distendido se entrecruzan; pero al final predominan la flexibilidad y la distensión. El alumno ve la obra en conjunto como extensa, pero dejando claro que cada pequeña parte tiene su estructura propia, aparte de un carácter diferente, lo que le ha servido para realizar su estructura dinámica de un modo organizado.

b)-*Fase lógica (gris)*: en este caso, ha escuchado dos versiones: Según él, las versiones son diferentes; la primera de Gravilov, la califica de demasiado brusca y mecánica, y esa rigidez está caracterizada por las líneas rectas, los puntos de tensión y los triángulos, que a veces aparecen empalmados; la segunda, más romántica y expresiva, donde aparecen más círculos, curvas y triángulos con círculos, sin abandonar el predominio del movimiento, denota una flexibilidad general, que se destaca más del centro al final; además, es importante resaltar que cada uno de los autores interpreta de un modo diferente las repeticiones de la obra.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: Piensa el alumno que el compositor concibió una obra alegre para con partes melancólicas, y con mucho movimiento, además de influencia literaria. La alegría está expresada por el movimiento continuo de los triángulos donde se intercalan los temas contundentes y flexibles, con una tensión poco concentrada y muy repartida que al final se distiende, aunque no exenta del movimiento.

d)-*Fase emocional (rojo)*: Él dice que ha querido expresar el movimiento y la expresividad además de la casi ausencia de tensión. El boceto lo indica, un triángulo como predominio de movimiento, pero

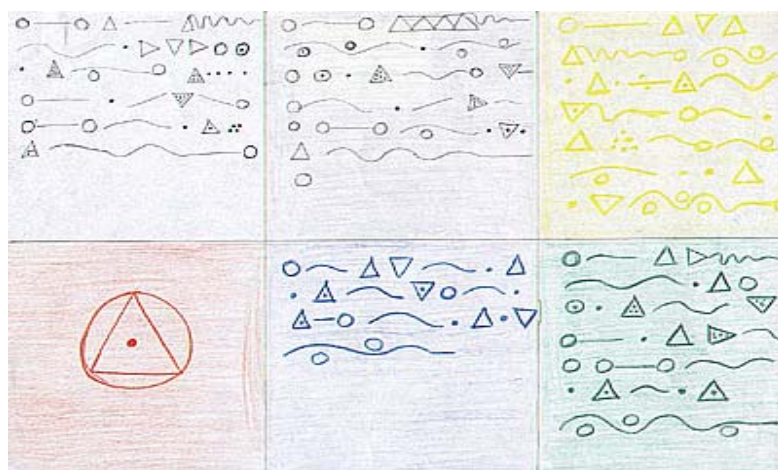
conteniendo a un círculo que expresa la relajación del mismo, y rodeado de curvas como líneas expresivas predominantes; pero sigue sin aparecer la secuencia de sentimientos.

e)-Fase control del proceso (azul): A. Destaca la diferencia estructural de las partes, que aparece muy clara en la síntesis de la obra; partes con movimiento relajado (triángulo y círculos), partes con temas rígidos (rectas y puntos), partes con flexibilidad temática (círculos y curvas), además de partes con tensión en el movimiento (triángulos y puntos).

f)-Fase creativa (verde): Él habla de destacar el movimiento y la falta de tensión general; cuando interpreta la obra, al principio, deja el tema muy claro en un plano superior a lo demás; en la segunda parte el movimiento va unido a la fantasía, siempre fijándose mucho en lo rítmico; en la tercera lo rítmico predomina sobre el disfrute del tema; en la cuarta, en zona más aguda, no deja de resaltar lo rítmico; en la quinta, más poética, tampoco se produce un cambio de espíritu adecuado, y el ritmo sigue rígido; en la sexta, rítmica, aparece todo muy mecanizado; en la séptima, igual; en la octava, más poética no termina de expresar con relajación los sentimientos, ni de diferenciar los planos bien; en la novena, predomina el ritmo exagerado, sin gracia; en la décima, igual; en la once, produce un ritmo marcial, exento de expresión, o con una expresión mecanizada que es lo que él viene haciendo, producto de la negativa a secuenciar sentimientos en la fase emotiva del estudio, que se advierte incluso al empalmar unas partes con otras; en los siguientes ocurre lo mismo. Por tanto se aprecia que este alumno necesita conectar el pensamiento con la práctica y el espíritu con la idea interpretativa.

g)-Registro del trabajo: En esta obra tenía ya superadas las dificultades de articulación de los dedos, por tanto, nos centramos en el estudio lento y consciente de las octavas sobre todo ligadas y quebradas, y las notas dobles que superó en un tiempo prudencial con un trabajo constante. Por otro lado, la calidad del movimiento de sus gestos había mejorado notablemente y se desarrollaban con mayor fluidez. La captación visual de esta obra fue creada según la idea de Schumann sobre la misma, que desarrollamos en nuestras conversaciones de clase; así, primero establecimos la idea de las mariposas bailando, y luego lo relacionamos con la vida de la Alta Sociedad de la época, como una sátira. Con este pensamiento establecimos diferentes colores sonoros en los distintos temas y la relación imagen- forma surgió sin dificultad. La visión poética e innovadora fue creada por el propio alumno, que consiguió realizar una versión peculiar, incluso en lo referente a los distintos tempos.

Album de Colins Bagatela de David Rerton:



Dibujo 29: Bagatela de D. Rerton.

Es de destacar en general que estos bocetos están menos constreñidos que los anteriores, lo cual supone un paso adelante en la madurez del alumno.

a)-Fase analítica (Blanca): Los dibujos denotan un movimiento prácticamente continuo con variación de dinámica, de tal modo que comenzando por un tema claro y relajado (línea recta y círculos), empieza un atisbo de movimiento (triángulo), que seguido otra vez del tema más flexibilizado (curva), va conduciendo a la obra hasta una tensión central (triángulos con puntos), completados con unos temas claros otra vez (rectas) que más tarde se suavizan hasta llegar al final de la obra, en la que aparece la relajación característica (círculo). El alumno ve cambios bruscos de relajación a tensión, pero opina que es una obra muy libre y se divide en dos partes con los puntos de tensión al final seguidos de calderón, como indicativo de reposo; Este análisis le ha servido para ver clara la estructura y la dinámica.

b)-Fase lógica (gris), audición: apareciendo al principio la relajación y el tema bien diferenciados (círculo y recta), con un movimiento repentino (triángulo) que luego se va mezclando con la flexibilidad del tema (curvas), tensionando algunos fragmentos en la parte final (triángulos y puntos); más tarde, el tema, se distiende hasta el final en un juego entre el mismo y el movimiento (triángulos y curvas). A. Opina que no es una obra que admita muchas versiones, ya que está muy claro lo que pretende el compositor, es decir, una combinación entre los sonidos más metálicos y los más redondos, con algunos momentos en los que el sonido se descuida.

c)-Fase operativa (amarillo): esta visión, estudiada desde el punto de vista del compositor, la ve siempre en movimiento (triángulos), distendida y expresiva (curvas y círculos) con un punto fundamental de tensión en la parte central no exenta de movimiento (triángulo con puntos), para después volver a lo mismo hasta el final

donde destaca la relajación, flexibilidad de un modo evidente (curvas y círculos). El alumno opina que el autor ve la obra desde el punto de vista del arpa, caracterizando series de pocos sonidos divididas en secuencias que terminan en punto de reposo con calderón.

d)-Fase emocional (rojo): curioso boceto con un punto, un triángulo y un círculo donde deja ver claramente el predominio de la relajación y el movimiento frente a una escasa tensión. No secuencia sentimientos propiamente dichos.

e)-Fase de control del proceso (azul): en esta síntesis presenta variedad de estructuras fragmentadas donde predomina el movimiento (triángulos) y la expresividad (círculos y curvas), con momentos de tensión muy localizados y con poca acumulación de la misma (puntos únicos). El alumno ve un estructura libre de cinco secuencias separadas por un calderón.

f)-Fase creativa (verde): el alumno ve la obra con el movimiento y la tensión más repartidos de lo que destacan el autor y los intérpretes; además, en cada parte ve la tensión un poco más acumulada, al tiempo que la produce junto al movimiento (triángulo con puntos); la flexibilidad temática (curvas) alterna con cierta rigidez en otras partes (rectas), produciéndose menos tensión en las partes que se acercan al final, donde predomina la relajación y expresividad más absolutas (círculos y curvas). Él pretende destacar los cambios de intensidad y de tensión, así como la estructura. En su interpretación tiene muy claros los planos sonoros y las secuencias, aunque como es su tónica general no cuida mucho las ideas de sonido, es decir las secuencias de sentimientos; sí pronuncia el ritmo y los diseños de un modo contundente, realizando una dinámica mecanizada y pensada donde aparecen resonancias producidas con el pedal hasta llegar al final donde éstas se prolongan.

g)-Registro del trabajo: Esta curiosa obra, diferente a las demás, presentaba otras dificultades a la hora de plantearse un trabajo sobre la misma, como eran el ritmo, los distintos tempos, sobre los cuales había que precisar, la dinámica que estaba escrita por el compositor en la partitura, y la sonoridad con un pedal adecuado que había que limpiar cuidadosamente para poder asumir cada pasaje en su justa medida. Todo ello hubo que trabajarlo con conciencia de lo que se pretendía y con una gran precisión y concentración. Los gestos que había que realizar estaban ya más controlados por el alumno y le surgían de un modo natural y fluido. Es de destacar que tanto la captación visual como la imagen mental y la creación sonora de esta obra fueron aspectos que el alumno trabajó brillantemente, consiguiendo un resultado musical y estético muy positivo. Así, la visión poética e innovadora se enriquecieron porque el trabajo anterior más básico se realizó con mayor profundidad.

4.2.1.5-Procesos trabajados con más profundidad: el mejor trabajado ha sido el analítico, lógico y operativo, y no se ha saltado ninguno porque le cuesta trabajo acercarse a lo minucioso a

favor del resultado final que pretende precipitar. Por otro lado, la idea preconcebida se acerca al boceto, destacando su alto grado de abstracción, pero que utiliza los códigos sin imaginación, sin personalizar además de constreñidos a nivel general, puede decirse que responden demasiado literalmente a la idea establecida por el profesor; incluso, cada vez consigue ajustar más el boceto a la idea, aunque, si bien ha aprendido a dibujar la secuencia de sentimientos, no la realiza aún a fondo, lo cual repercute en las interpretaciones.

4.2.1.6-*Las inteligencias múltiples* que más domina son la lingüística porque trata de alcanzar un buen dominio del lenguaje musical; la lógica porque no presenta dificultad en los análisis; la musical porque tiene sentido del ritmo, de la expresión, buen oído, etc...Sin embargo muestra una dificultad media en la cinestésica, porque tenía deficiencias mecánicas que una vez resueltas ha realizado sin dificultad; y una dificultad especial en la interpersonal porque le cuesta profundizar en los aspectos del mundo interior del compositor; la intrapersonal porque le cuesta profundizar en su propio conocimiento interno, para el que además pone limitaciones. Sin embargo es ágil en los procesos de aprendizaje y los procesos internos de funcionamiento.

4.2.1.7-*En cuanto a las cualidades creativas* que domina son la fluidez en la técnica (una vez aprendida), en el proceso de pensamiento trabajado, con tendencia a saltarse alguno pero con tendencia también a lo superficial, lo cual repercute en la interpretación final; el análisis porque, dado su coeficiente intelectual le resulta fácil seguir procesos razonados; la apertura mental hacia nuevas soluciones a los problemas que a veces expone él mismo; la capacidad de comunicación para estimular el trabajo de los compañeros; la sensibilidad para resolver los problemas musicales. Sin embargo hay otras cualidades para las que ofrece dificultad en lo referente a su desarrollo: estas son la originalidad porque le cuesta trabajo utilizar la fantasía, la imaginación y, en ocasiones la inventiva a la hora de crear imágenes mentales, temáticas y sonoras; la elaboración y profundidad en el trabajo porque es superficial en sus planteamientos, sobre todo en los relativos a la inteligencia emocional; y la redefinición para resolver de varias maneras posibles un mismo problema musical o técnico. Por lo tanto, puede decirse que se trata de un alumno al que hay que cultivar la conciencia y minuciosidad de trabajos y procesos, porque posee las capacidades necesarias para alcanzar altas cotas de profesionalidad.

4.2.1.8-*Nota:* 9

4.2.2-Alumno c ch: (4° curso con 3° pendiente).

4.2.2.1-*Diagnóstico:* Se trata de un alumno de 19 años, con cualidades y aptitudes musicales como lo demuestra su expresividad en la interpretación, pero que presenta deficiencias técnicas como desigualdad en la articulación, debilidad muscular, falta de precisión en la articulación de los dedos, el legato y el staccato, y

falta de control del pedal (armónico y celeste). Sin embargo, como no presenta una especial rigidez, sus gestos interpretativos surgen naturales, capta bien la imagen mental y poética de la obra, disponiendo de capacidad innovadora cuando se le pide, así como de una aceptable capacidad para la creación temática.

4.2.2.2-Programa:

Ejercicios técnicos:

-escalas por movimiento contrario y paralelo en non legato, legato y staccato; octavas legato, de muñeca y quebradas; ejercicio de flexión de dedos(fondos) para mejorar la resistencia muscular y fortalecer los mismos.

Estudios de técnica:

- De Czerny op. 740 n°1,4,9 11,16,18.
- De Chopin el n° 3 de los Póstumos.

Obra Barroca:

- Preludio y Fuga n° 21(del primer volumen del Clave Bien Temperado de J. S. Bach).
- Preludio y Fuga n° 15 del mismo autor y volumen.

Obra Clásica:

- Variaciones KW 354 de W. A. Mozart.

Obra Romántica:

- Preludios n° 10 y 21 de F. Chopin.

Obra Moderna:

- Preludio n° 5 de Debussy.

Obra Española:

- Capricho Español op. 39 de E. Granados.

Obra Contemporánea:

- tres Rondós de B. Bartok.

4.2.2.3-Test de Personalidad de Gordon:

En su vida diaria se mezclan la iniciativa, seguridad con características opuestas como es el hecho de adoptar un papel pasivo en las relaciones de grupo, falta de confianza e iniciativa. Sus puntuaciones en Ascendencia la sitúan en un punto medio, que

hace difícil delimitar con claridad qué tipo de actuaciones va a manifestar.

A mi juicio, su participación será activa en aquellas situaciones en las que aportar algo al grupo signifique una ayuda para la consecución de los objetivos. Pero por su carácter inestable, que posteriormente mencionaré, puede percibir que adopta un papel secundario que poco ayuda al grupo.

Conoce muy bien cuáles son sus responsabilidades y no va a obviarlas, si esto significa perjudicar al resto de sus compañeros. Constante y perseverante en su justa medida, estas cualidades salen a la luz en las tareas que le motivan en un grado elevado. Prefiere no pensar demasiado sus acciones y la toma de decisión final dejarla en manos de otros.

Cuando lo que realiza le interesa, destaca por ser vitalista, por involucrarse en muchas cosas, convirtiéndose la impulsividad e intuición en sus guías máspreciadas para vivir el día a día. Sus resultados también nos informa que las tareas que más le gustan son las que no implican soluciones complicadas, por lo que ante este tipo de cuestiones, la evitación y el desinterés son los rasgos más acusados.

En general, sus resultados resaltan por ser bajos, destacando entre ellos, uno que se encuentra a la alza, la Sociabilidad, factor que nos describe a una chica que tiene mucha facilidad para iniciar nuevas relaciones y hacer amigos. Le gusta estar con gente, salir, y relacionarse muy a menudo. Este factor se ve muy influido por un Equilibrio Emocional muy deficiente que la lleva a situaciones de tensión, hipersensibilidad, nerviosismo,... todo ello condiciona la dirección que toman las reacciones críticas hacia ideas contrarias.

La tolerancia y comprensividad hacia los demás, son cualidades que sólo expresa cuando cree que la persona es merecedora desde su punto de vista. Asimismo muestra una deficiente tolerancia hacia sus posibles fracasos, que la inducen a reflejar todas las características mencionadas, provocando en situaciones extremas un auténtico drama emocional.

Este desequilibrio comentado, como la falta de seguridad que la invaden, dan como resultado una Autoestima muy baja.

En cuanto al resto de las pruebas, el índice de IG es alto (100), destacando también en memoria auditiva (62.5), sociabilidad (97), vitalidad (60) y su propia estimación (82.5), además de la del profesor (96.1); sin embargo, los índices de originalidad (25) y autoestima (35) son bajos. Además, es importante subrayar que esta alumna posee un proceso motor aceptable(cuando trabaja en ello), y una formación pedagógica por encima de la media, lo cual influye en su evolución y solventa otras deficiencias; por tanto, la mejora en la parte analítica, sintética y creativa, así como su alto nivel de abstracción, son producto del desarrollo de su inteligencia general, aplicación de sus conocimientos y el trabajo, disponiendo además de un buen proceso motor. Por eso, su bajo índice de originalidad se ve compensado.

4.2.2.4-Análisis de las Obras:

Fuga n° 21 de J. S. Bach:

a)-*Fase analítica (Blanca)*: expone muy claramente tres secciones de la obra; en primer lugar la exposición en la que aparecen los motivos de modo contundente (rectas) pero con puntos de relajación (círculos) y de tensión poco acumulada (puntos sueltos en zonas determinadas); después un puente con elementos diferenciados y el desarrollo que se presenta amplio y diferente a lo ya oído, con flexibilidad motivica en algunos casos (curvas) y contundente en otros, una cadencia bastante clara hacia el centro (círculos) y una menos reposada al final; en la tercera sección vuelve el tema (rectas), con moderadas tensiones (puntos) para finalizar con una cadencia contundente y reposada (círculo grande) donde se dejan ver ciertas cabezas de tema (x). La alumna dice que este trabajo le ha servido para estructurar la fuga en su mente, y además la ha traído coloreada por temas en la partitura, lo cual es el resultado de lo expuesto. Se trata de un original y abstracto boceto que bien podría ser una partitura futurista.

b)-*Fase lógica (gris)*: expone la audición de dos versiones diferenciadas de la Fuga 21; la primera que se ve más escolástica debido al predominio de ángulos y rectas en su boceto, además de rectas descompuestas en puntos, lo cual indica tensión casi permanente; y la segunda que se ve más creativa y está definida por sus curvaturas, lugares muy concretos de tensión y continuidad lineal. Ella ve la primera versión menos contrastada en sus motivos y dinámica, y la segunda con un mayor contraste polifónico; además, es curioso cómo diferencia las tres secciones en distintos tonos de gris, comenzando por el más claro.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: a simple vista se observa que el compositor ve la fuga en un constante ritmo con tensión, diferenciando tres dinámicas que corresponden a cada una de las secciones (tres), la primera en amarillo claro (p), la segunda un poco más oscuro (mf) y la tercera aún más oscuro (F). La alumna opina que el compositor concibió esta Fuga de un modo escolástico, con mucho respeto a las leyes armónicas, mezclado el esqueleto de acordes con el contrapunto.

d)-*Fase emocional (rojo)*: secuencia los sentimientos de libertad (gaviota), dulzura, reflexión, lucidez, movimiento, alegría relajada, tensión (discusión), parada, descanso (cadencia). El alumno opina que este trabajo le ha permitido realizar una lectura diferente de la Fuga, porque ha estado pendiente de otros elementos como la textura, tensión, relajación y técnica; con ello ha aprendido a secuenciar y observar los sentimientos implícitos comparados con la realidad cotidiana.

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: ve en la Fuga una entrada de motivos rígida pero expresiva (círculos pequeños formando líneas),

seguida de un puente flexible (curvas pequeñas) que conduce a la segunda sección donde aparece un desarrollo más libre (curvas grandes) seguido de un complicado puente (líneas cruzadas con tensión) que conduce a la tercera sección donde aparecen fragmentos sueltos del motivo a veces más relajados y otros más expresivos, hasta llegar a la cadencia final o reposo total (círculo grande). La alumna opina que ha aprendido a esquematizar la obra en su mente, sintetizando sus diversos elementos: las tres voces, motivos, progresiones, relajación, episodios, codas y cadencias.

f)-Fase creativa (verde): en esta fase, el boceto pretende resaltar la primera sección con la expresividad de los motivos (curvas señaladas con más intensidad de color) y su diferenciación respecto al resto de las voces (lo contrario, trazo fino); en la segunda sección hace lo mismo, pero resulta más contrastado por la variedad de elementos nuevos que se sitúan en un segundo plano y que presentan un mayor rigor interpretativo; lo mismo ocurre en la tercera sección hasta llegar a la cadencia final (reposo absoluto). Es de destacar la identificación de la intensidad de color con la del sonido, en una obra que va del reposo a la serenidad pasando por un estado de ansiedad provocado por una búsqueda interior que sólo se resuelve al final de la obra. En su interpretación resalta el motivo de un modo expresivo y tímbrico respecto a las voces que acompañan; el motivo pasa de unas voces a otras sin apenas advertirse y sin presentar grandes contrastes dinámicos; en la segunda sección establece el climax en un matiz bastante más fuerte que va declinando en la búsqueda del final, pero sin volver a la suavidad del principio, por lo que el final se presenta contundente siempre resaltando esa búsqueda a través del repetitivo motivo.

g)-Registro del trabajo: dado que esta alumna presentaba como problemas fundamentales la necesidad de trabajar una articulación precisa, con ritmo interior en los dedos, igualdad en la misma, y el fortalecimiento de los músculos de los dedos, el trabajo del staccato y el legato, además de la planificación dinámica y el empleo del pedal, se aprecian al principio del trabajo de la Fuga todos estos problemas que, el sujeto va corrigiendo con su trabajo diario constante y reflexivo. Así, sus gestos son sobrios, su captación visual y mental muy imaginativa, viendo la Fuga como un baile. También destaca en su creación temática y capacidad innovadora, estableciendo también una buena relación entre la imagen mental y la forma musical resultante, así como en su visión poética que redundaba en la calidad sonora.

Doce variaciones de Mozart, KV 354:

a)-Fase analítica (Blanca): presenta analizado de una forma minuciosa el tema y las doce variaciones, de tal modo que cada una está totalmente diferenciada de las demás por sus propias

características: el tema está compuesto de líneas, donde predominan las curvas, con pocas rectas y puntos localizados de tensión, además de relajación; la primera es totalmente flexible en su temática, representada por una línea curva continua; la segunda igual pero más movida, como denota la curva continua minúscula; la tercera presenta un tema relajado (líneas semicurvas con círculos superpuestos), la cuarta discontinuidad temática (pequeños semicírculos separados); la quinta, destaca por la rigidez, según expresan sus líneas oblicuas; la sexta de un rigor minucioso está expresado con pequeñas líneas oblicuas; la séptima con temas muy diferenciados y flexibles, aparece con líneas curvas separadas que conducen a una recta y un círculo como cadencia final; la octava, representada por tres líneas paralelas denota un excesivo rigor contrapuntístico; la novena, mezcla de flexibilidad y minuciosidad temática, está representada por una continua alternancia de línea oblicua ondulada y quebrada; la décima, donde predomina la rigidez temática, está representada por una línea continua quebrada, al igual que la undécima, sólo que ésta es más minuciosa en el detalle como lo expresa lo diminuto de su línea; la duodécima representada por una línea continua ondulada en forma de puntos, representa a flexibilidad de un tema lleno de tensión hasta el final, incluida la cadencia (línea ondulada atravesada por una recta). La alumna afirma al respecto que este trabajo le ha servido para ver claramente la estructura de las variaciones, en las cuales se repite siempre el tema, ya sea cambiando el diseño rítmico, el acompañamiento o redoblando la octava.

b)-Fase lógica (gris): es la versión que ha escuchado, predomina el rigor temático y de ritmo según se aprecia en las líneas rectas, quebradas, etc..., con puntos de tensión normalmente prolongados, situando la máxima en la parte central, y la mínima en la cadencia final como expresa su línea ondulada. La alumna piensa que es de destacar el tema que cambia de sonoridad según la estructura de cada variación, y a veces está acompañado como por pinceladas de pequeños diseños.

c)-Fase operativa (amarilla): según expresa el boceto, el punto de vista del compositor es curioso, ya que ve el tema de modo contrapuntístico o lineal y las variaciones de modo armónico o vertical, en las que aparecen puntos de tensión en distintas voces además de pequeñas cabezas de interpretación más rigurosa, destacando la flexibilidad de los diferentes acompañamientos, como expresan las líneas onduladas verticales. El sujeto ha llegado a la conclusión de que la motivación del autor para componer estas variaciones ha sido un baile con mucho movimiento, partiendo de un tema que introduce pequeños matices.

d)-Fase emotiva (roja): la alumna establece la siguiente secuencia de sentimientos: observación, constancia, variable, recuerdo y decisión, diálogo, murmullo, movimiento, crítica a la pareja, reflexión, alegría, empatía social de la alegría, emoción. Además se inventa una historia de un noviazgo en el que hay una parte

de acercamiento entre las personas, diálogo y acuerdo, murmullo, amistad, espectadores, reflexión, alegría lenta, alegría rápida, boda como fin último.

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: en este curioso boceto, aparecen las variaciones en secuencias esquemáticas, estableciendo en cada voz el tema y sus características o la armonía según proceda, hasta llegar al final. Ella quiere resaltar en todas el tema, pero reconoce que en algunas aparece mezclado, cambiando mucho de dinámica y registro.

f)-*Fase creativa (verde)*: en esta fase, según ella misma expresa, pretende resaltar el tema de un modo continuado (líneas diversas) y la diferencia de ritmos que a veces definen el tempo (diferentes disposiciones de las líneas), hasta que la temática se serena en línea ondulada, luego asume una parte de mayor rigor, líneas oblicuas, y llega aun final lleno de tensión (línea de puntos), con una relajación final (círculos) como gotas de lágrimas. En su interpretación ella resalta bien los temas como ha expresado en el boceto, aunque sea complicado por la variación rítmica que establece de un modo preciso; además en los agudos suele cambiar el timbre. Es de destacar que a pesar de que hubiera necesitado más tiempo para trabajar la obra, la claridad de ideas en la interpretación se aprecia.

g)-*Registro del trabajo*: El problema fundamental que el alumno ha presentado en este trabajo ha sido la falta de estudio, con lo que la igualdad en la articulación, la seguridad y la velocidad se han visto dañadas. A pesar de todo, podemos hacer un esbozo de lo que puede ser su interpretación, ya que, aunque sobria en sus gestos, su captación visual e imagen mental son positivas, al igual que la visión poética, porque, nos deja entrever una estructura dinámica y una calidad sonora adecuada; sin embargo, su creación temática y como consecuencia la relación entre la imagen mental y la forma, no están trabajadas, con lo que tampoco hay lugar para la innovación a nivel real.

Preludio n° 10 de Chopin:

a)-*Fase de análisis (Blancka)*: en esta obra, ha captado perfectamente el carácter melódico de Chopin rodeado de su ambiente armónico personal, de tal modo que las melodías están representadas por curvas en forma de flecha debajo de las cuales se encuentran otras curvas que prefiguran el acorde, estructura que alterna con partes eminentemente melódicas hasta llegar a la parte final. En la parte central establece el climax que está representado por una flecha más quebrada, como siempre con un crescendo y decrescendo además del rubato que está presente en todas las frases. La alumna, en su diálogo, expresa que está compuesto por cuatro partes en las que 1ª, 2ª Y 4ª son iguales y la 3ª diferente (culminante); las partes tranquilas intermedias reflejan detalles dignos de señalar;

por otro lado, el trabajo le ha servido para encuadrar la estructura en su mente y poder estudiarlo al piano con más claridad.

b)-Fase lógica (gris): la versión que ha escuchado destaca por el rubato y la expresividad de sus cuatro partes fundamentales (encuadradas en un gris más oscuro) que las expresa con espirales y rectas debajo que representan la estructura vertical del acorde; las partes intermedias y serenas que contrastan, están intercaladas y su estructura en general es de curvas diversas hasta la cadencia final, en círculo. Ella dice que nota mucho los contrastes de estructuras (aunque siempre se destaca el ritmo), de tal modo que el tema es más acelerado y las partes intermedias más lentas; además observa en éstas relajación con retención de la llegada de algunas notas, y una clara relajación final.

c)-Fase operativa (amarilla): el autor concibió la obra en esas cuatro partes representadas por espirales revueltas que parecen de una expresión exagerada, y que están alternadas con las cruces o periodos serenos mucho más esquemáticos; además, el alumno opina que la obra es como un tratamiento de anti-estrés, formado por torbellinos seguidos de relajación, lo que hace establecer la constante del arte y de la vida: tensión- relajación.

d)-Fase emocional (roja): la secuencia que establece la alumna es curiosa y en forma de metáfora, como es habitual en ella: ve las partes convulsivas como un río bravo que desemboca al final en una playa tranquila, intercalado por un río sereno; insiste además en que se asemeja a la vida de las hormigas que se dedican a almacenar cosas después de recogerlas y que más tarde utilizan.

e)-Fase de control del proceso (azul): como síntesis, divide cada una de las partes en dos: la convulsión y la relajación, con la tercera parte (climax) diferenciada y una cadencia final flexible.

f)-Fase creativa (verde): ve en cada parte una gradación general (escalera) sustentada por la estructura vertical de los acordes (flechas) y seguidas de esa serena frase (círculos unidos), y separadas del siguiente parámetro. Ella ve la gradación a nivel temático(escalera), dinámico (ángulos), agógico (puntos), en un proceso que se establece en forma de torbellino, hasta la cadencia final (círculo). En su interpretación resalta la melodía y la parte del torbellino, aunque le falta un poco de aceleración, pero contrasta el mismo con la parte serena que enlaza con la parte siguiente. Como siempre le falta estudio.

g)-Registro del trabajo: En esta obra, debido a la falta de estudio, no alcanza la velocidad adecuada; sin embargo, se aprecia una mejora en la naturalidad del gesto, una buena captación visual, acompañada de una muy buena imagen mental, por lo que la creación temática está calificada de muy buena, y la relación imagen mental forma musical junto a la visión poética son buenas, por lo que la interpretación se reviste de una más que aceptable estructura

dinámica y calidad sonora, para culminar con un elemento innovador: el contraste entre el torbellino y la paz.

Capricho español de Granados:

a)-*Fase de análisis (Blancko)*: en este trabajo establece dos partes bien diferenciadas con repetición del tema pero variado con subpartes añadidas; además, el tema (curvas) está reforzado siempre por un ritmo (puntos superpuestos) como es típico de la música española; después se ven gradaciones y repeticiones de distintos esquemas (escaleras y curvas diversas). En la segunda parte o desarrollo aparece el tema con variantes rítmicas (líneas de puntos seguidas de curvas), y melódicas (quebradas seguidas de curvas), periodos de mayor flexibilidad (onduladas), seguidas de una clara sistematización del tema (aparece encuadrado) y por fin la parte final con ritmos (rectas con pequeñas perpendiculares), motivos expresados en líneas rectas y cadencia final (círculo). Como siempre dice que este trabajo le ha servido para establecer una estructura previa al estudio de la obra.

b)-*Fase lógica (gris)*: la versión que ha escuchado se caracteriza por el trabajo de planos sonoros, de tal modo que el tema se repite continuamente contrastado, con diferencias dinámicas y agógicas, pero de un modo muy monótono, como establece el boceto, que dentro de una variedad lineal, no presenta grandes contrastes.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: es de destacar que el compositor dio mucha importancia al motivo principal que se repite constantemente en diversas formas (líneas con puntos o círculos superpuestos) y separados por una curva vertical que refleja una estructura armónica; después paréntesis o descanso, seguido de esquemas armónicos tensos (líneas con puntos) y más relajados (líneas con círculos); además, en el desarrollo se juega con la temática en un vaivén de curvas y rectas, para establecer una gradación melódica en forma de escalera posteriormente y encuadrar dos puntos de tensión seguidos de una ortodoxa interpretación del motivo (líneas cruzadas) hasta llegar a la cadencia final (círculo). La alumna quiere destacar las subidas en tensión y las bajadas en relajación, y la dulzura de la segunda parte que termina en un *crescendo*, al final rompe con lo anterior y aparece la cadencia calificada por la alumna de extraña.

d)-*Fase emotiva (rojo)*: la alumna secuencia diversos sentimientos o vivencias: lo asemeja a la vida de un gusano que sube al árbol donde está un tiempo, rompe con su apariencia y se convierte en mariposa, y al final muere ahogada; refleja la vida y la muerte, que el autor después refleja en Goyescas como el amor y la muerte.

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: la alumna aprecia una entrada (ondulada), un primer tema que crece y decrece (recta y perpendiculares con escalera pequeña), un segundo tema que, siendo más flexible, crece y decrece (ondulada con pequeñas onduladas perpendiculares); después hay una subida (curva), otra vez el primer

y segundo temas en las mismas condiciones y el final que es diferente (recta con pequeñas perpendiculares), y flexibiliza al final hasta la cadencia (círculo).

f)-Fase creativa (verde): El alumno pretende destacar la temática de un modo variado, con subidas fuertes (predominio de las rectas, quebradas, rotas, etc..) y bajadas suaves (predominio de las curvas, onduladas, círculos, etc..). Es de destacar el carácter más melódico de la primera parte y el más rítmico de la segunda (líneas más cortadas aunque variadas); al final se rompen los moldes, es fuerte como denotan sus líneas marcadas, con movimiento (triángulos) y relajación final, expresada en curvas y círculos. La interpretación destaca el tema como expresaba en su idea original, estableciendo los ritmo de un modo suave y no cortante pero con gracia en las partes de enlace que lo precisan; faltan los momentos de variante agógica, debido a que la falta de estudio no le permite realizarlo con soltura, pero pueden apreciarse las ideas principales de concepción propia de la obra, donde también se contrastan las partes eminentemente melódicas con las rítmicas.

g)-Registro del proceso: El principal problema con esta obra es que necesita trabajarla más a conciencia, por lo que el sujeto no está seguro a la hora de interpretar. Así, aunque el gesto aparece natural, la captación visual y mental son buenas, como la visión poética (siempre presenta un sonido agradable de forma natural), es preciso que estudie la creación temática y la relación imagen mental/ forma musical.

4.2.2.5-Procesos trabajados con más profundidad: en mi opinión ha trabajado todos por igual, pero el de síntesis, debe reducirlo más, ya que ha sintetizado más las partes de cada sección que las secciones en sí. Por otro lado, no se ha saltado ninguno, pero se observa paulatinamente una mejora de la capacidad analítica, sintética y creadora, producto de su capacidad innovadora; además, el dibujo está muy identificado con la idea presentando un alto grado de abstracción para el que emplea un uso muy frecuente de la metáfora. Así, evoluciona realizando diferentes bocetos según cada tipo de música, de tal modo que el ambiente armónico lo refleja con dibujos más grandes que la música contrapuntística, la cual expresa con mayor nº de líneas y elementos. Le cuesta establecer una relación más directa entre la idea y la realidad interpretativa debido a que la falta de estudio no le permite ejecutar las obras con soltura.

4.2.2.6-Las inteligencias múltiples: las inteligencias múltiples que más domina son la lingüística, porque la lectura de la obra y la interpretación de sus indicaciones es correcta; la lógica porque no presenta dificultad en los análisis; la musical, porque tiene sentido del ritmo, de la expresión, buen oído, etc...; la espacial porque se mueve con soltura en el lugar del teclado; la interpersonal porque tiene facilidad para profundizar en el mundo interior del compositor; la intrapersonal porque profundiza bien en su propio conocimiento interno; pero, sobre todo al principio ha presentado dificultades en

la inteligencia cinestésica, ya que no dominaba la mecánica adecuada para su nivel, pero este problema lo ha ido superando poco a poco.

4.2.2.7-Las cualidades creativas que domina son la fluidez expresiva porque crea unidades de significado, tanto dinámicas como agógicas, como visuales y de interpretación; la ideativa porque son variadas y numerosas; y la asociativa porque es capaz de relacionar todos los elementos para crear la unidad de la obra. La flexibilidad se aprecia en los cambios de estrategia en la presentación de imágenes e ideas, así como en la dinámica y la parte creativa de la obra. La originalidad se aprecia constantemente en su capacidad innovadora al plantear la interpretación personalizada y al ejecutarla cuando está trabajado. Además podemos apreciar un buen nivel de elaboración, sobre todo en el trabajo previo a la interpretación, en el que no deja ningún factor por desentrañar; la profundidad en el trabajo, sobre todo en lo referente a las características del autor, época, etc..., así como en el análisis de la obra; el análisis por la claridad de ideas apartadas al mismo; la apertura mental por la disposición constante para encontrar soluciones a los problemas interpretativos; la capacidad de comunicación para comprender y estimular el trabajo de los compañeros, a los que contagiaba su entusiasmo; la sensibilidad para resolver los problemas musicales, sobre todo de color sonoro y dinámica; y la redefinición, porque es capaz de hacer varias versiones creativas sobre una misma obra. Por lo tanto, se puede apreciar que se trata de un sujeto con muchas cualidades que debe cultivar, pero que, hoy por hoy no es posible que realice a fondo dada su situación, ya que estudia también otra carrera.

4.2.2.8-Nota: 5 EN 3º/ 3 EN 4º

4.2.3-Alumno vg: (3º curso).

4.2.3.1-Diagnóstico: Se trata de un alumno de 18 años, de muy baja formación musical, aunque con ciertas aptitudes, y con notables deficiencias técnicas. Para empezar, la posición de la mano no consigue enderezarla debido a la debilidad muscular, no tiene control de la articulación, del legato ni del staccato; descontrola igualmente el pedal y el ritmo, la dinámica y el tempo.

4.2.3.2-Programa:

Ejercicios técnicos:

-Escalas y arpeggios en movimiento paralelo y contrario en non legato, legato y staccato; escalas en intervalos de 3ª y 6ª; octavas de muñeca y quebradas; ejercicios de articulación del Método Hannon; ejercicio de flexiones de dedos (fondos) para fortalecer los músculos, y ejercicio para enderezar la posición de la mano (molde).

Estudios de técnica:

-De Czerny op. 740 n° 2, 3, 8, 10.

Obras Barrocas:

-Preludio y Fuga n° 9 del primer volumen del Clave Bien Temperado de J. S. Bach.

-Preludio y Fuga n° 13 del mismo volumen(sin terminar).

Obra Clásica:

-Sonata fácil en do mayor de W. A. Mozart.

Obra Romántica:

-Preludio n° 23 de F. Chopin (sin terminar).

Obra Moderna:

-Preludio n° 8 de Debussy(sin terminar).

Obra Española:

-Granada de la Suite Española de Albéniz.

Obra Contemporánea:

-No la llegué a poner porque no terminó algunas de las anteriores.

4.2.3.3-Test de Personalidad de Gordon:

Una puntuación muy baja en Ascendencia nos informa que es una persona pasiva, que prefiere escuchar a hablar y con escasa iniciativa, dejando en manos de otros la toma de decisiones.

Dada la puntuación intermedia que presenta en Responsabilidad podemos describirla como una persona que según las circunstancias, actuará con cierta responsabilidad en aquellas tareas que le encomienden y a la vez le motiven. Aunque dada su puntuación tendente a la baja, yo la situaría como alguien poco constante y con grado de responsabilidad variable según el interés que le despierten las tareas.

Destaca por su equilibrio emocional y por ser tolerante ante las situaciones difíciles. Presenta ausencia de ansiedad y tensión y, por el contrario, muestra confianza en los demás y alta comprensión hacia las opiniones de los otros, así como sus actitudes y circunstancias.

Además de todo lo expuesto, destaca también por pensar con detenimiento sus acciones, no le gusta arriesgarse, lo que le lleva a ser muy precavida en la toma de decisiones.

En cuanto a la Sociabilidad, inicia contactos sociales de manera satisfactoria, aunque no destaca de sobremanera en este rasgo. Se encuentra dentro de la normalidad.

Por el contrario, su inseguridad, falta de iniciativa y responsabilidad variable son un indicador claro de una autoestima baja. Por todo ello, no participa en actividades que requieren gran esfuerzo e implicación dada su complejidad para la resolución. Es necesario destacar, que su actitud se intercalan momentos activos de implicación, con otros, en mayor medida dado los resultados comentados, donde la falta de vitalidad y ganas de trabajar son dominantes.

En el resto de las pruebas, los rasgos más altos de su personalidad son la estabilidad emocional (90), la cautela (99), la comprensión (85), y la propia estimación (91.2), presentando un valor medio en sociabilidad, vitalidad y responsabilidad que baja en los valores de autoestima, ascendencia, originalidad y estimación del profesor. Por tanto, dado el nulo resultado evolutivo de su trabajo en el piano, es importante destacar que han prevalecido el bajo nivel de responsabilidad, autoestima y vitalidad sobre los demás; sin embargo su alto nivel de cautela destacó en la constante presión al profesor.

4.2.3.4-Análisis de las obras:

Fuga nº 9 de J. S. Bach:

a)-*Fase analítica (Blanco)*: Según denota su boceto, para ella la Fuga es una estructura rígida y con voces paralelas (líneas rectas), casi siempre en sentido horizontal, menos al principio y al final en la que ve una implicación armónica más vertical; además, existen puntos moderados y distanciados de tensión (puntos repartidos tras los motivos), y dos zonas de relajación en partes intermedias (círculos). Ella opina que este trabajo le ha servido para estudiar y aclarar la estructura de la Fuga, por eso utiliza esa simbología tan simple y abstracta.

b)-*Fase lógica (gris)*: ha escuchado dos versiones de la Fuga: una con tensión y muy técnica, como denotan sus líneas rectas cortadas y angulosas al tiempo, con unos puntos de tensa relajación (círculos cortados igualmente); otra expresiva que representa con curvas imitando las olas, donde los puntos de tensión están unidos a la expresión, por tanto no son tan tajantes (puntos que rodean las líneas).

c)-*Fase operativa (amarillo)*: la alumna ve la Fuga como una expresión de la vida y la personalidad del autor, de una vida creativa (rectas y curvas del boceto inferior), prolifera (los puntos que indican la tensión de la dedicación a la profesión), con una personalidad fuerte (puntos gordos), y periodos de relajación (círculos) en que aparecen los hijos y la familia.

d)-*Fase emotiva (roja)*: secuencia la obra en tres partes: en la primera sección aparece la frialdad de la línea recta, en la segunda sección se deja ver lo sentimental de la melodía, y en la tercera sección existe una mezcla de ambas tendencias que declina en una

tensión cadencial. Es importante resaltar que en realidad no secuencia sentimientos, sino que a nivel general selecciona dos caracteres diferentes.

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: las líneas temáticas (rectas y curvas) representan la vida de la época del compositor, abundante en temas y motivaciones, pero poco variada, con muchos puntos de tensión y mucho ritmo (puntos bajo las líneas). El boceto no es muy abstracto, simula una cara.

f)-*Fase creativa (verde)*: la alumna concibe la obra más expresiva (curvas) y relajada (círculos con algunos puntos interiores) de lo que opina que concibió el compositor. El dibujo no es abstracto, ya que vuelve a representar una cara. La falta de trabajo la impide expresar a nivel práctico lo que en principio ha concebido.

g)-*Registro del trabajo*: el problema fundamental de este sujeto en un principio era la carencia de mecanismo, traducida en la necesidad de trabajar el ritmo interior, el ritmo regular de la obra, la polifonía y sobre todo la seguridad, producto de la constancia; así, sus gestos eran igualmente inseguros y mal dibujados, lo mismo que sucede con el resto de los parámetros que se indican en la ficha (captación visual, imagen mental, creación temática, relación imagen mental y forma musical, visión poética y capacidad innovadora), por lo que no pueden comentarse.

Sonata en Do mayor de Mozart (fácil):

a)-*Fase analítica*: Diferencia claramente los tres tiempos: el primero muy rítmico (salvo el principio en que aparece una línea curva) como expresan sus líneas rectas y angulosas, con las partes bien delimitadas (líneas paralelas verticales entre motivos); el segundo muy expresivo (líneas curvas) con algunos puntos leves de tensión entre los temas (puntos), e incluso en la última melodía como expresan los puntos paralelos a la línea curva; el tercero presenta alternancia entre la expresividad y la tensión (curvas y puntos) hasta el final en que la cadencia tiene un sentido armónico vertical (tres líneas verticales). Ella concibe además el tercer tiempo como muy rítmico, pero no lo expresa con precisión, puede adivinarse que está reflejado en las línea ondulada de forma semicuada. El trabajo le ha servido para estudiar con detenimiento la estructura de la obra y diferenciar claramente entre los tres tiempos.

b)-*Fase lógica (gris)*: ha escuchado dos versiones: la primera más rítmica como expresan las líneas rectas paralelas formando triángulo; la segunda más emotiva, según las líneas curvas de la melodía, con pequeños puntos de tensión en medio de los temas.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: como en la obra anterior, vincula la composición a aspectos personales del autor, en este caso al niño prodigio que fue Mozart (forma semihumana dela izquierda), de

sentimiento dulce y elegante; el boceto de la derecha simula el piano y debajo, el chupete indica la niñez; como siempre, los puntos que rodean todo indican la tensión del constante trabajo. El diseño no denota capacidad de abstracción, se trata de un dibujo infantil.

d)-*Fase emotiva (roja)*: para ella, cada tiempo en su totalidad expresa un sentimiento diferente: el primero alegría (líneas rectas formando ángulo y puntos debajo), que yo diría se expresa en el ritmo, como ella ha querido decir con el boceto; el segundo melancolía (línea curva también sobre pequeños puntos distantes entre sí); y el tercero inquietud, expresado en semipentágonos con puntos en el centro. En esta fase ha secuenciado sentimientos pero a nivel muy general.

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: otra vez expresa e general lo que significa para ella cada tiempo: tensión (rectas angulosas) con un punto de relajación en el centro (curva vertical); relajación (línea ondulada) y tensión viva (semipentágono con punto central).

f)-*Fase creativa (verde)*: ella pretende una versión de la obra más uniforme, sin tanto contraste entre los distintos tiempos; el primero lo ve melódico, el segundo triste y el tercero alegre; curiosamente, el boceto es único para los tres tiempos, indicando el movimiento con los triángulos, la expresividad con las curvas verticales en las que aparecen ciertos diseño a destacar (ángulos) y pequeñas tensiones (puntos pequeños y distantes). Como en la obra anterior, la falta de trabajo le impide sacar el rendimiento apropiado a al idea preconcebida, presentando problemas técnicos y de ritmo y lectura que están sin solucionar, por tanto no se puede valorar adecuadamente esta fase.

g)-*Registro del trabajo*: En esta obra presenta también problemas mecánicos como la desigualdad en la articulación, las dificultades dinámicas, la carencia de ritmo interior (aunque ha mejorado), la irregularidad en el tempo, y la dificultad para memorizar. El gesto sin embargo, aparece natural, pero la captación visual y la imagen mental está desdibujada, al igual que la visión poética; sin embargo, la creación temática, y la relación imagen mental/ forma musical ha mejorado porque el sujeto va tomando conciencia de ello, al igual que de la capacidad innovadora que comienza a controlar.

Preludio 23 de F. Chopin:

a)-*Fase analítica (Blanco)*: el preludio tiene un carácter rítmico uniforme como se expresa en las corcheas de la mano derecha, y con un ritmo variado alternado con silencios, según la mano izquierda; el 8 quiere decir cambio de octava, seguido de tensión, como se aprecia en los puntos que siguen. Ella opina que es un

esquema rítmico repetitivo con adornos variados y cambio de octava, y le ha servido para comprender la estructura.

b)-Fase lógica (gris): la versión que ha oído es melódica (curvas), pero al mismo tiempo rítmica (corcheas), y muy expresiva.

c)-Fase operativa (amarilla): ella piensa que el autor lo ha concebido tranquilo y sentimental, y lo expresa con un piano, círculos y letras.

d)-Fase emotiva (roja): no secuencia sentimientos; ve tensión en el centro, que expresa con un punto gordo en medio de los temas y relajación alrededor, como indican los círculos.

e)-Fase de control del proceso (azul): representada en dos esquemas separados por una línea ondulada en diagonal; a la izquierda lo melódico (curvas), y a la derecha lo rítmico (líneas cruzadas y puntos).

f)-Fase creativa (verde): se ve que mediante diversos bocetos se va desarrollando el tema hasta que llega la tensión, representada por rectas en ángulo y filas de puntos debajo. La interpretación se caracteriza por el escaso trabajo realizado en ella, además de lo superficial de las misma, ya que incluso los dibujos están trabajados del mismo modo.

g)-Registro del trabajo: Aunque el tempo está regularmente llevado, la dinámica aparece sin plantear, con lo cual la Obra no tiene estructura en ese sentido; tampoco el alumno tiene soltura a la hora de interpretar, parándose cada compás, por lo que se puede calificar de inseguro e inexpresivo, y no procede analizar los restantes parámetros.

Granada de la Suite española de Albéniz:

a)-Fase analítica (Blanca): para ella, la obra tiene una parte de rasgado (onduladas verticales), otra de tema (ángulos), otra rítmica (esquemas de corcheas), y zonas en las que se alternan las tres ideas.

b)-Fase lógica (gris): ha escuchado dos versiones, la primera más dulce (onduladas verticales) y la segunda de más fuerza expresiva (esquema de corcheas). Está sin analizar el matiz general de la obra, sólo expresa la impresión del momento.

c)-Fase operativa (amarilla): identifica el horóscopo Tauro con la obra, por lo temperamental y paisajístico, expresado con un autobús, un oso, dos curvas y muchos puntos.

d)-Fase emotiva (roja): dibuja impresiones de Granada: la Alambra y los leones con el paisaje (onduladas).

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: lo sintetiza en dos ideas: arpegios y melodía, pero no analiza para sintetizar. Es muy superficial el trabajo, sólo lo hace según se le ocurre, sin reflexionar.

f)-*Fase creativa (verde)*: pretende resaltar los arpegios (onduladas), pero tensionados (puntos) y con movimiento (triángulos), además de los temas (rectas en ángulo) y el ritmo (esquemas de corchea).

g)-*Registro del proceso*: En esta obra, la técnica aparece sin trabajar, con descoordinación del movimiento de segmentos largos como el brazo. No se dan los elementos fundamentales de medida del ritmo y compás, ni los planos sonoros, por lo que no procede analizar el resto de los parámetros.

4.2.3.5-*Procesos trabajados con más profundidad*: el proceso mejor trabajado es el del análisis (Blancko), pero no está debidamente trabajado tampoco; los demás son, en todas las obras, muy superficiales, sin reflexión ni estudio previos. No se ha saltado ninguno. Por otro lado opino que está identificada la superficialidad el trabajo del boceto con el resultado interpretativo, porque ambos son fruto del escaso trabajo. Además, no ha sufrido ninguna evolución a través del tiempo en cuanto a la realización de los diversos trabajos; es decir, no ha mejorado nada en todo el año.

4.2.3.6-*Las inteligencias múltiples*: Puede afirmarse que no presenta especial facilidad para ninguna de las siete inteligencias estudiadas en este trabajo; así, la lingüística no la domina porque no controla el lenguaje musical; la musical tampoco porque no tiene sentido del ritmo, de la expresión organizada, ni buen oído; la lógica porque no controla los análisis organizados, la espacial porque presenta dificultades para desplazarse en el teclado, la cinestésica porque tiene deficiencias mecánicas que no supera, la interpersonal porque no cala en el sentido que el compositor pretende dar a la obra, según el contexto histórico, personal y estético; la intrapersonal porque no profundiza en su propio interior.

4.2.3.7-*Las cualidades creativas* tampoco aparecen en el sujeto; ya que no se da la fluidez ni expresiva, ni ideativa ni asociativa, como tampoco se dan la flexibilidad ni la originalidad; por tanto, no procede analizar el resto de los factores.

4.2.3.8-*Nota*: 3

4.2.4-Alumno cg: (3º curso).

4.2.4.1-*Diagnóstico*: Se trata de un alumno de 14 años, que trae mejor base técnica que los anteriores en cuanto al control de la articulación, pero que presenta rigidez en las articulaciones, y cierta desigualdad de ejecución sobre todo en el staccato. No está muy acostumbrado a elaborar un sonido de calidad ni a un control preciso del peso. Su mente es muy analítica y le cuesta trabajo

formar imágenes mentales, poéticas y temáticas, aunque, cuando se esfuerza en ello, su capacidad innovadora puede ser aceptable.

4.2.4.2-Programa:

Ejercicios de técnica:

-escalas y arpeggios en movimiento paralelo y contrario, en non legato, legato y staccato; octavas de muñeca y quebradas; ejercicios del Método de Cortot en lo referente a articulaciones, agilidad y paso del pulgar.

Estudios de técnica:

- Czerny op. 740 n° 3,4,6,8,11,13.
- Mozskovsky op. 72 n° 10.

Obras Barrocas:

- Preludio y Fuga n° 16 del Clave Bien Temperado de J.S. Bach(1° volumen).
- Sonata n° 2 de Scarlatti.

Obra Clásica:

- Sonata n° 1 op. 2 de Beethoven.

Obra Romántica:

- Nocturno op. 9 n° 1 de F. Chopin.

Obra Moderna:

- La Catedral Sumergida de C. Debussy.

Obra Española:

- Danza del Molinero de M. De Falla.

Obra Contemporánea:

- Sonatina de M. Castillo.

4.2.4.3-Test de Personalidad de Gordon:

El sujeto ante nosotros demuestra ser poco habilidoso socialmente. No le gusta trabajar ni estar con otros, y cuando lo hace manifiesta una elevada intolerancia y escasa paciencia, de ahí que le irrite de sobre manera lo que hacen y dicen los demás.

Sin embargo, no suele manifestarlo verbalmente a sus compañeros. Es decir, prefiere callarse antes de dar su opinión a pesar de no estar de acuerdo con la decisión acordada por el grupo. Esta actitud

pasiva puede deberse a ambas situaciones: su poca destreza para expresarse en público o bien a que cuente con poca autoconfianza.

En cuanto a la resolución de tareas cabe mencionar que se cansa con facilidad, principalmente en aquellas que requieren una mayor actividad mental por su complejidad. No le gusta, por tanto, las situaciones difíciles. Tampoco "perder el tiempo" considerando detalles antes de tomar una decisión, por ello podemos decir que en este sentido es más bien impulsivo.

Prefiere enfrentarse a situaciones donde es consciente de su dominio y habilidad, pues no conseguir sus objetivos podría provocarle cierta ansiedad y nerviosismo. No obstante, su estado emocional tiende a ser estable en la mayoría de situaciones.

Su escasa habilidad para con los demás, así como su casi inexistente confianza en sí mismo contribuyen a que su autoestima sea negativa.

En otras pruebas, este alumno destaca por su alto índice de IG (116), P/A (98), MA (53), propia estimación (71.9) y estimación del profesor (93.4), presentando valores medios y bajos en los parámetros asociación (810) estabilidad emocional (55), sociabilidad (25), autoestima (30) originalidad(35), comprensión (1), vitalidad (35); además, dado el resultado interpretativo en el que predomina el trabajo analítico y motor, sin presentar evolución en el resto de las fases debido a su carácter poco moldeable, indica que los factores más negativos han preponderado sobre los positivos, es decir, la intolerancia, pasividad y gusto por lo fácil, demostrando sólo perseverancia en el trabajo motor y de análisis.

4.2.4.4-Análisis de las obras:

Preludio y Fuga nº 16 de J. S. Bach:

a)-*Fase analítica (Blanca)*: su visión de la Fuga es rítmica, es decir, con mucho movimiento (triángulos, incluso contenidos dentro de otros), con tensión (puntos dentro y fuera de los triángulos); más tarde aparece la temática (ondulada), con movimiento(triángulos pequeños) y tensión (puntos intercalados y ocupando pasajes propios); al final, tras más movimiento, una cadencia movida pero con relajación (triángulo con círculo dentro y un punto). El alumno dice que este trabajo le ha servido para fijarse en la estructura de la obra, ya que antes le pasaba desapercibida; por tanto ha alcanzado una visión muy clara y sintética con un fraseo interesante que diferencia entre puntos de tensión, movimiento y relajación.

b)-*Fase lógica (gris)*: ha realizado una audición de la obra que expresa un movimiento relajado, legato y romántico (triángulos, curvas, círculos), pero no exenta de tensión (puntos).

c)-*Fase operativa (amarilla)*: él opina que predomina la tranquilidad (movimiento expresado en triángulos y círculos), con relajación y tensión central (puntos y curvas) que relaja hasta la cadencia (círculos con triángulos), expresando movimiento.

d)-*Fase emotiva (roja)*: diferencia dos ideas fundamentales que son crecimiento (triángulos que crecen de tamaño) y agitación (triángulos con puntos, curvas, etc..). En realidad no secuencia sentimientos propiamente dichos, pero establece dos ideas que le sirven de inspiración.

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: concibe la obra en resumen con una pequeña tensión a la mitad de la página, después tensión máxima central y relajación final.

f)-*Fase creativa (verde)*: él lo tocaría con más tensión (puntos repartidos por todas partes), creada por una dinámica y ritmo (triángulos de distintos tamaños, curvas y círculos) muy preciso, al estilo escolástico. En su interpretación resalta el ritmo, sin establecer a veces un plano muy diferenciado del temático, ya que está siempre pensando en el movimiento. La falta expresión, ya que no ha trabajado adecuadamente la secuencia de sentimientos y las ideas del resto de los bocetos son muy generales y superficiales.

g)-*Registro del trabajo*: este alumno, en principio presentaba dificultad para establecer los planos sonoros, trabajar manos separadas y memorizar; sin embargo, sobrio en los gestos, su captación visual e imagen mental eran buenas, aunque esta última le costaba trabajo. La creación temática y la visión poética se califican como muy buenas, y buenas son la relación imagen mental/forma musical y la capacidad innovadora; él sabe muy bien lo que quiere conseguir en cada momento.

Sonata op. 2 n° 1 de Beethoven:

a)-*Fase de análisis (Blanco)*: diferencia los 4 tiempos de la obra, que comienza con movimiento y cierta tensión (triángulos con puntos), continúan con movimiento relajado (círculos que rodean a los triángulos), seguidamente hay un periodo de contraste (triángulos pequeños, puntos y círculo), relajación (triángulos cercados con círculos), tensión final.

Dice que con este trabajo ha estructurado mejor la obra.

b)-*Fase lógica (gris)*: ha escuchado una versión en que comienza el movimiento (triángulos y líneas que definen el tema), se relaja (círculos alternados con rectas y triángulos), vuelve al movimiento (triángulos), contrasta (línea curva entrecortada), vuelve al principio (círculos conteniendo triángulos), tensión (puntos concentrados), relajación (círculos), vuelve a empezar (círculos y triángulo), sube la tensión (puntos concentrados) y final.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: opina que el autor lo concibió enérgico (triángulos con puntos), relajación (círculos que contienen otras figuras), gracioso (distintos bocetos de triángulos), neurótico (puntos concentrados).

d)-*Fase emotiva (rojo)*: secuencia los sentimientos del siguiente modo: enfado (triángulos y espadas cruzadas), guerra (espadas), paz (círculos y triángulos con círculos), crescendo (triángulos mayores), alegría (triángulos continuos), esquizofrenia (puntos continuos y algún círculo).

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: la considera una obra variada porque contiene temperamento (triángulos), relajación (círculos con triángulos), movimiento o sutileza (triángulos sueltos) y nerviosismo (puntos concentrados).

f)-*Fase creativa (verde)*: quiere destacar en general el movimiento, expresado en los triángulos que aparecen en toda la obra menos al final en que hay tensión, según los puntos concentrados que aparecen. En la interpretación se aprecian bien los temas, que destaca en un plano superior, pero el hecho de dar tanta importancia al movimiento le resta expresividad a la obra, por tanto, resulta monótona.

g)-*Registro del trabajo*: Aquí se trataba de mejorar el control de los ataques, hacer más expresivo el planteamiento dinámico, analizar las manos por separado, mejorar el transcurrir del tempo Minuetto, y la utilización del pedal dentro del estilo. Por otro lado, sus gestos continúan sobrios, y su captación visual sigue bien encauzada; en cuanto a la imagen mental y la relación de ésta con la forma musical podemos calificarlo de escolástico porque busca los ambientes de época. La creación temática y la visión poéticas se califican como muy buenas y la capacidad innovadora como buena.

Nocturno op. 9 n° 1 de Chopin:

a)-*Fase analítica (Blanca)*: se ve claramente que divide la obra en tres partes: la primera con movimiento (triángulos) intercalado con momentos de relajación (círculos), la segunda con movimiento relajado (círculos con triángulos) y la tercera como al principio pero con variaciones (triángulos con círculos, viceversa, y círculos solos), hasta la cadencia final. Con este análisis ha estructurado la obra, pero sigue siendo un tratamiento superficial de la misma.

b)-*Fase lógica (gris)*: ha realizado una audición en la que él quiere resaltar el movimiento (triángulos) muy expresivo, romántico y relajado (variaciones de bocetos con círculos); los puntos de tensión están muy localizados y son mínimos. El boceto, a simple vista expresa elasticidad temática.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: el alumno piensa que el autor concibió la obra como triste y melancólica, expresando a su vez su timidez y sensibilidad; por eso, aparecen en el boceto triángulos y círculos minúsculos y agrupados, que contrastan con las formas curvas inferiores indicadoras del motivo.

d)-*Fase emotiva (rojo)*: secuencia los sentimientos del siguiente modo: tristeza (triángulos con algún círculo intercalado), relax (círculos con algún triángulo contenido), alegría (círculos concéntricos) y tristeza de nuevo. Este trabajo está hecho de un modo muy general y mezcla sentimientos con el estado de relajación que no es un sentimiento, lo cual aporta ambigüedad al trabajo.

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: continúa hablando de relajación -contracción, sin hablar de temas; lo ve relajado en general pero con movimiento al principio y al final, por eso rodea con un gran círculo las tres partes del nocturno, en las que luego aparecen círculos más pequeños con un triángulo contenido en la parte primera y final.

f)-*Fase creativa (verde)*: en la que él quiere expresar un tranquilo romanticismo con movimiento relajado, a través de un diseño de motivos pequeños en el que se entremezcla triángulos y círculos, con predominio de los círculos concéntricos. En su interpretación se observa una relajada exposición de los motivos que destacan en un primer plano por encima de la armonía; sin embargo, la expresión es monótona y concéntrica, pareciendo no salir del agobio que produce la falta de variedad y riqueza expresiva, en la que predomina la falta de contrastes.

g)-*Registro del trabajo*: en esta obra se trataba de mejorar el control del peso sobre la tecla y su transmisión de un dedo a otro; también era preciso estudiar la digitación. Por lo demás, el resto de los parámetros aparecen igual que en la obra anterior, los gestos sobrios; la captación visual y la capacidad innovadora buena; la creación temática y visión poética muy buenas; la imagen mental y la relación con la forma musical sigue algo constreñida a un tratamiento demasiado hermético.

Danza del Molinero de M. De Falla:

a)-*Fase analítica (Blanco)*: divide la obra en dos partes, en la primera la presentación del motivo es con movimiento y relajado, intercalando algunos puntos de tensión; la segunda establece un contraste de tensión y relax más definido, con un movimiento con relajación que desemboca en una tensión final mantenida. Como es habitual en él no analiza la temática en profundidad, lo identifica con la tensión- relajación, y jamás utiliza líneas si no es para dividir partes.

b)-*Fase lógica (gris)*: la versión que ha escuchado es enérgica (boceto pequeño pero muy definido), con tensión (puntos) y movimiento (triángulos), empezando y terminando la segunda parte con tensión (puntos) en la que la parte central se presenta relajada (círculos).

c)-*Fase operativa (amarilla)*: el compositor lo concibe tranquilo (círculos), enérgico (triángulos), con la copla más melodiosa (círculo envolvente), y puntos concretos de tensión acumulada.

d)-*Fase emotiva (rojo)*: continúa el alumno confundiendo sentimientos con estados de la mente y circunstancias sociales, sin profundizar en los diferentes pasajes. Por tanto, su secuenciación es la siguiente: furia (triángulos rodeados de puntos), relajación (círculos), dictadura (triángulos con líneas atravesadas contenidas, puntos), descanso (círculos), levantamiento (círculos que terminan en una serie de puntos organizada en forma de triángulo).

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: en esta síntesis aparece un núcleo de movimiento y tensión general (triángulo que envuelve con un punto en cada lado), relajación (círculos dentro del triángulo) y tensión final (puntos dentro del triángulo).

f)-*Fase creativa (verde)*: el alumno pretende destacar la tensión (puntos), la furia (puntos acumulados en forma de triángulo y cuadrado al final), la actividad (triángulos) y la sencillez de la copla (boceto claro y simple en general). En su interpretación destaca muy bien las zonas rítmicas de tensión, aunque debería contrastar más los planos sonoros, sobre todo en las partes que aparecen motivos; por tanto, debe aprender a combinar mejor ambos elementos en la Música Española.

g)-*Registro del trabajo*: era importante en esta obra trabajar la precisión rítmica, la descarga el peso desde el homóplato, y el contraste entre el baile y la copla, como ocurre en las obras españolas. Así, sus gestos continúan sobrios, no muy flexibles, como es él; la captación visual y la capacidad innovadora se califican como buenas; la imagen mental y su relación con la forma se dan aún algo constreñidas; y la creación temática es muy buena junto a la visión poética.

4.2.4.5-*Procesos trabajados con más profundidad*: es muy monótono en todas las fases, expresando generalmente ideas poco concretas; así, el proceso que más trabaja es el primero, el analítico, no habiéndose saltado ninguna fase; además, el dibujo está identificado con el resultado perfectamente, ya que él tiene las ideas muy claras de lo que quiere y es poco moldeable como alumno, haciéndose difícil trabajar la expresión; por lo tanto ha evolucionado poco en todo el proceso. Además, este curioso alumno estudia, pero su rendimiento es eminentemente motor, ya que, al no profundizar en la fase de sentimientos secuenciados ni en la distinción temática minuciosa, tiene en la mente ideas muy generales, que a la hora de interpretar no le permiten establecer los contrastes pertinentes.

4.2.4.6-*Las inteligencias múltiples*: que domina son la lingüística porque controla perfectamente todos los parámetros del lenguaje musical; la lógica, en la que destaca expresamente, porque le resulta fácil analizar; la musical sobre todo en cuanto al sentido del ritmo, ya que la expresión es preciso trabajarla con él; la espacial porque domina las distancias en el teclado; la interpersonal porque profundiza en el mundo interior del compositor. Sin embargo,

presenta dificultad para la inteligencia cinestésica porque, aunque sus dedos son ágiles, sus gestos son en ocasiones torpes o dificultosos; y la inteligencia intrapersonal le cuesta trabajo desarrollarla porque se bloquea a la hora de profundizar dentro de sí mismo.

4.2.4.7-*Las cualidades creativas* que domina son la fluidez en sus tres vertientes expresiva, ideativa y asociativa; la flexibilidad porque produce sorpresa en la manera de analizar y razonar las audiciones; la originalidad aparece con más auge en la fase de síntesis (control del proceso). Además, podemos decir que domina la elaboración en su modo de trabajar sobre todo los análisis; el análisis por la minuciosidad con que lo realiza. Sin embargo, no presenta especiales aptitudes para la apertura mental (de ahí sus visiones escolásticas sobre las obras), la capacidad de comunicación ni la redefinición (ya que se obceca mucho con una sola idea).

4.2.4.8-*Nota:* 7.

4.2.5-Alumno sl: (3° curso).

4.2.5.1-*Diagnóstico:* Se trata de un alumno de 15 años, con grandes deficiencias técnicas, aunque con buenas aptitudes musicales. Su mayor problema es el descontrol de la articulación y la descarga de peso, así como la disociación mental y física para diferenciar varias técnicas en un mismo instante, incluso cuando se trata de manos diferentes. Cuando llegó a la clase estaba totalmente bloqueada psicológicamente, por lo que era incapaz de crear imágenes visuales o poéticas sobre las obras, y mucho menos de innovar; sin embargo, al final del trabajo, en colaboración con sus padres que ayudaron en el fortalecimiento de su autoestima, empezó a dibujar lo que se le ocurría y más tarde, comenzamos a ordenar ideas al respecto, por lo que al terminar el curso se convirtió en uno de los casos más interesantes de nuestra investigación, dada su evolución.

4.2.5.2-*Programa:*

Ejercicios de técnica:

-Escalas y arpeggios en movimiento paralelo y contrario, en non legato, legato y staccato; escalas en intervalos de 3^a y 6^a; octavas de muñeca y quebradas; ejercicios del Método de Cortot e cuanto a articulación, octavas legato y paso del pulgar; ejercicios del Método de Hannon sobre articulación; Preludio n° 20 de Chopin como ejercicio de control de la descarga de peso.

Estudios de Técnica:

-Czerny op. 740 n° 1,3,4,5,18.

Obras Barrocas:

-Preludio y Fuga nº 9 del primer volumen del Clave Bien Temperado de J. S. Bach.

-Preludio y Fuga nº 21 del mismo autor y volumen.

Obra Clásica:

-Sonata op. 2 nº 1 de Beethoven.

Obra Romántica:

-Nocturno nº 15 de F. Chopin.

Obra Moderna:

-Suite Bergamasque nº 2 de Debussy.

Obra Española:

-Mallorca de I. Albéniz.

Obra Contemporánea:

-Record del Mar de Joagrón Jons.

4.2.5.3-Test de Personalidad de Gordon:

Estamos ante una persona que se caracteriza especialmente por su escasa iniciativa y dominancia en situaciones de grupo. Prefiere escuchar a hablar y que otros decidan por ella, es decir, adopta un papel pasivo en el grupo. Esta actitud pudiera deberse no tanto a una falta de autoconfianza, sino más bien a una restricción general en los contactos sociales. Estamos ante una persona la cual prefiere trabajar individualmente por no sentirse especialmente cómoda entre la gente.

No obstante, resaltar su significativa capacidad para comprender a los demás, su paciencia y tolerancia. Quizás el sujeto no es consciente de esta facultad que posee; resultaría interesante trabajarla, pues a través de ella se podría iniciar una mejora en las relaciones sociales.

Cabe mencionar que, a pesar de no destacar por su iniciativa en los trabajos en grupo, sí demuestra ser bastante responsable y constante en la resolución de las tareas. Tiende a mantenerse activa, desarrollando actividades diversas, aunque sobre todo manifiesta predilección por aquellas que plantean cuestiones complicadas. Además, se caracteriza por ser muy precavida en su realización, ya que no le gusta arriesgarse ni decidir a la ligera.

Generalmente afronta las situaciones con tranquilidad, tolerando relativamente bien un posible fracaso. Esto hace de ella una persona normalmente equilibrada emocionalmente. Sin embargo, ello no significa que en ocasiones pueda sufrir cierta ansiedad o nerviosismo. Podemos suponer que fundamentalmente tendrán lugar en

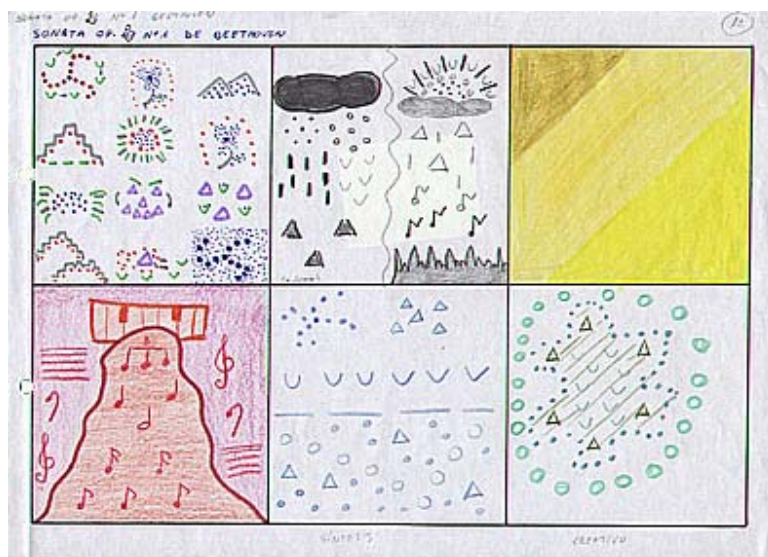
tareas de grupo, pues es entre la gente donde no se siente cómoda. Este dato le afecta significativamente, manifestándose en una pobre autoestima.

En el caso de esta alumna, a la que recibí en mi clase con una ínfima autoestima y una escasa formación pianística, es preciso realizar el análisis, o en el orden cronológico de los estilos musicales, sino en el que ella siguió según iba sintiéndose capaz de exteriorizar poco a poco sus ideas, ya que, en un principio, su mente era incapaz de plantearse nada por sí misma, y mucho menos interiorizarlo o exteriorizarlo.

El resto de las pruebas dan otros resultados: los valores más altos los alcanza en responsabilidad (80), cautela (99) y comprensión (80), estando los más bajos en los parámetros de IG (83), P/A (50) MA (1), asociación (10), sociabilidad (20), autoestima (35), originalidad (65), vitalidad (60), estimación alumno (57.9), estimación profesor (49.2). En el trabajo pianístico ha sido muy positivo, aunque a nivel práctico los resultados son lentos; sin embargo lo más importante es el contenido filosófico de sus bocetos, la personalización de la simbología, el reforzamiento de la autoestima y la evolución que yo califico de *viaje hacia la abstracción*. Por tanto, ha prevalecido lo positivo sobre lo negativo, ya que, impulsada por el alto nivel de responsabilidad y comprensión, ha alcanzado un nivel de originalidad y abstracción más alto que en un principio, reforzados por el crecimiento de la autoestima y la vitalidad.

4.2.5.4-Análisis de las obras:

Sonata op. 2 n° 1 de Beethoven:



Dibujo 30: Sonata op. 2 n° 1 de Beethoven.

Es de destacar que el boceto de esta primera obra trabajada, es bastante concreto para el grado de madurez que debería tener musicalmente.

a)-*Fase analítica (Blanca)*: en principio comienza la obra con una exposición temática (curvas) tensa (puntos) en ese ir y venir del tema en las distintas voces en las que hay que recogerle; expresando distintas secuencias del mismo en flor (belleza), ángulo con puntos (crescendo temático); en el desarrollo aparecen distintas figuraciones como escalera (escalas), sol con puntos y líneas (tensión), triángulos con líneas (zonas de mayor movimiento temático), cabezas del tema (curvas con triángulo y puntos) y tensión final con cadencia (puntos de distintos tamaños que establecen diferentes formas). Ella afirma que con este trabajo ha visto muy clara la estructura de la obra, los sentimientos y el pensamiento del autor, expresando mediante símbolos lo que siente. Yo observo que su planteamiento es abstracto, pero su boceto aún no alcanza ese nivel, ya que las metáforas que utiliza son infantiles.

b)-*Fase lógica (gris)*: la alumna escucha dos versiones, una alegre y otra triste: la alegre está representada por el sol, notas musicales, movimiento y hierba. La triste por nubes, lluvia, y triángulos.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: curiosamente establece esta fase con tres colores, tres tonos de amarillos de oscuro a claro; en el primero expresa tensión, en el segundo más relajación y en el tercero más alegre y relajado hasta el final.

d)-*Fase emotiva (roja)*: en la que aparece una dinámica progresiva que va desde el enfado hasta la alegría (climax) que se prolonga hasta el final.

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: resume la obra con tensión temática (puntos con triángulos), relajación (curvas) tensión temática (rectas) y constancia (círculos con triángulos).

f)-*Fase creativa (verde)*: ve la obra relajada en conjunto (círculos que envuelven), con sus puntos de tensión interna (puntos en forma de flor que envuelve la temática), pretendiendo resaltar más los temas (curvas y triángulos) para experimentar la sensación del momento. En su interpretación modesta por la falta de medios técnicos, pero trabajada bastante a conciencia, aunque lenta, está realizado el análisis y la expresión muy a conciencia, manteniendo una dinámica de contraste, demostrando que puede ser una alumna de un rendimiento alto si continúa en esta línea.

g)-*Registro del trabajo*: al principio presenta dificultades mecánicas importantes como la falta de dominio en el empleo del portato, las octavas quebradas, los valores irregulares, el empleo del pedal y la memoria. Presenta especial dificultad en los gestos, ya que no los ha hecho nunca, en la creación temática y la relación imagen-forma; sin embargo; la captación mental, la imagen mental, la visión poética y la capacidad innovadora son buenas.

Nocturno op.15 n° 3 de Chopin:



Dibujo 31: Nocturno op. 15 n° 3 de Chopin.

a)-*Fase analítica (Blanca)*: presenta un tema que se repite (curvas) y ayuda a estructurar la obra partiendo de él, de tal modo que está envuelto por el movimiento (triángulos que rodean), la relajación (círculos) y la tensión (líneas angulosas) se alternan dentro del tema, como expresa el dibujo. Como antes, el boceto ha servido para estructurar el tema.

b)-*Fase lógica (gris)*: la audición que ha realizado es melancólica y triste, con el corazón partido como expresa en una flecha llena de ángulos internos que desemboca en el mismo, además de tratarse de un tema movido (triángulos), y relajado (círculos).

c)-*Fase operativa (amarilla)*: la alumna opina que el compositor concibió la obra como reflejo de su propia vida, triste y romántica, expresado en un cuadrado cuyos vértices son círculos y de los que salen flechas que van a un círculo central.

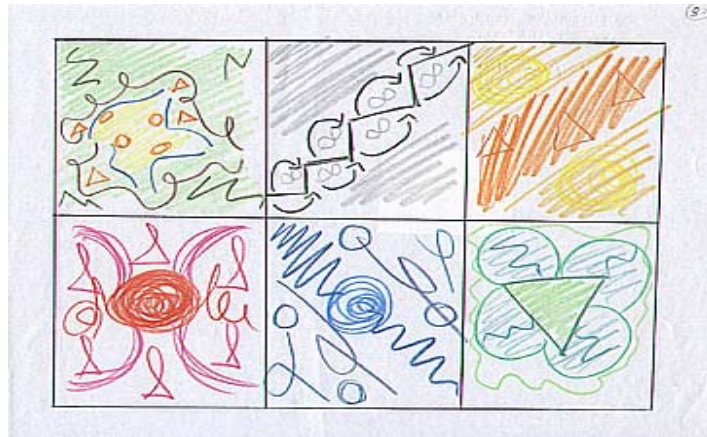
d)-*Fase emotiva (roja)*: la alumna concibe la obra como una relajada espera por parte del compositor (círculos y flechas) de una mejora de vida que no llega; por eso, en su parte central dibuja un corazón dividido y con líneas quebradas contenidas rodeando un triángulo (la vida sigue) que contiene círculos (conformismo, relajación del movimiento vital).

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: presenta un esquema que significa un juego entre la relajación y el movimiento, entre los círculos y las líneas onduladas; pero dentro del círculo central aparecen líneas quebradas que denotan el dolor al que la alumna hacía referencia en un principio.

f)-*Fase creativa (verde)*: la alumna opina que, dado el tema, la tensión debe mantenerse hasta el final (rectas, flechas, quebradas, curvas formando lazo); debiendo mantener la alegría y huir de la tristeza aguda (triángulos y círculos). En su interpretación, también lenta por falta de medios, va reflejando lo que expresa en este boceto, pretendiendo que la vida siga a pesar de todo, y denotando una melancolía en la línea melódica; además, resalta los bajos como si fueran un cuchillo clavado en el corazón, según su idea. Por otra parte, la tensión se va acumulando. Interesante y profundo trabajo, aunque es evidente que S necesita un tiempo de formación.

g)-*Registro del trabajo*: en esta obra presentaba especial dificultad en la descarga (desde el hombro) y control del peso, así como en la transmisión del mismo entre los dedos; también se hacía necesario controlar el tempo y mejorar la seguridad de ejecución. Por tanto, los gestos han mejorado en flexibilidad; la captación visual y la imagen mental siguen siendo muy buenas; la creación temática ha mejorado, al igual que su relación con la forma musical; la visión poética y la capacidad innovadora siguen siendo buenas.

Record del mar, de Joaquín Homs (Album de Colins):



Dibujo 32: Record del Mar de J. Homs.

a)-Fase analítica (Blanco): se trata de una obra contemporánea que la alumna califica de extraña, destacando el carácter repetitivo del tema (líneas onduladas) en distintas tonalidades (distintos colores), en el también aparece un movimiento (triángulos) y una relajación central como germen del tema (círculos), surgiendo de los extremos líneas angulosas que representan reminiscencias temáticas menos flexibles bajo su punto de vista.

b)-Fase lógica (gris): la obra está representada por una escalera que para ella tiene dos direcciones, de subida y de bajada (flechas), en las que la temática aparece triste y poco expresiva, es decir, más mecánica.

c)-Fase operativa (amarilla): el compositor lo concibe triste con cambios de tonalidad, sobre todo tres importantes (tres franjas de color en diferentes amarillos), con movimiento en el centro (triángulos) y mayor tensión al final (líneas angulosas).

d)-Fase emotiva (rojo): el núcleo central, en granate, representa la tristeza que aumenta con el tiempo en el que transcurre la obra, y vuelve a disminuir sobre todo cada vez que aparece el tema (líneas onduladas de la diagonal). Por otro lado, el movimiento flexible se deja ver en los triángulos en forma de lazo.

e)-Fase operativa (azul): S resume la obra en tres fases fundamentales, teniendo como núcleo central la relajación temática (núcleos en círculo y líneas curvas u onduladas); además, tanto al principio como al final la trama temática se presenta más despejada como demuestra la textura del dibujo que refleja inconscientemente la textura musical de la obra.

f)-Fase creativa (verde): la alumna pretende que de un tema principal con movimiento (triángulo verde), surjan repeticiones que ella ve tristes y relajadas (círculos en los vértices con líneas

onduladas contenidas), cuya visión dan expresividad a la obra. En su interpretación destaca mucho el tema principal y deja resonancias armónicas acertadas de apoyo, el cual ejecuta expresivamente, dentro de sus medios; sin embargo, se advierte que comprende perfectamente lo que hace y además lleva a la realidad la idea original del boceto.

g)-Registro del trabajo: en esta obra se trataba de continuar controlando la descarga de peso, la regularidad rítmica y la planificación expresiva. Así, se aprecia una notable mejoría en el empleo de los gestos, que aparecen más flexibles, en la creación temática y la relación de ésta con la forma; la captación visual y la imagen mental siguen siendo muy buenas; la visión poética y la capacidad innovadora son buenas.

Fuga n° 9 de J. S. Bach (del Clave bien temperado):



Dibujo 33: Fuga n° 9 de J. S. Bach.

a)-Fase analítica (Blanca): S, lo primero que ve en esta Fuga es el sentimiento del motivo (espiral rosa con borde verde y onduladas diversas) como germen de la obra, que además indica movimiento (triángulos) y tensión localizada (puntos o estrellas de líneas cruzadas). Establece por tanto una curiosa visión estructural de la Fuga que rompe la frialdad de lo tradicional.

b)-Fase lógica (gris): ha escuchado dos versiones que dibuja de un modo muy original: la primera es triste, como denota el color negro oscuro de formas curvadas; la segunda, dibujada debajo de la otra, es más alegre, movida y con luz, y está representada por líneas más angulosas en gris alternado con Blanco. Se trata de un boceto muy original, al igual que su visión.

c)-Fase operativa (amarilla): opina que el autor concibió la obra con un germen(círculo central) que después dispersa el movimiento (hojas de flor en distintas tonalidades con puntos y líneas contenidas) expresando alternancia de la tensión y relajación.

d)-*Fase emotiva (roja)*: para ella, la obra emana tristeza (garabatos centrales con cruces) dentro de un juego que desemboca en alegría (contorno de ángulos y puntos gruesos).

e)-*Fase sintética (azul)*: resume la obra como una síntesis de movimiento (triángulos y boceto central de estrella con curvas que surgen de ella) y relajación (círculos), que transmite un sentimiento que explota de repente (boceto central igualmente).

f)-*Fase creativa (verde)*: ella pretende que del germen temático (espiral con círculos internos), surjan líneas onduladas que se cruzan dejando entrever un juego temático, que se vuelve misterioso con las líneas angulosas en dos tonos de color que van a la cadencia final. En su interpretación, como siempre, falta de medios técnicos, expresa con claridad su versión del motivo, que aparece en un plano superior y más tarde el contrapunto le otorga movimiento que mantiene a lo largo de toda la obra; aparte del motivo no se aprecian otros detalles por la falta de medios antes mencionada, para adquirir los cuales necesita más tiempo.

g)-*Registro del trabajo*: Lo más relevante que debe de trabajar este alumno en la Fuga es la corrección y precisión de la articulación, la planificación dinámica por terrazas, la memorización y la seguridad de ejecución. Por lo demás, los gestos aparecen más naturales y flexibles; la captación visual y la imagen mental se califican de muy buenas; la creación temática, la relación de la imagen mental con la forma musical, la visión poética y la capacidad innovadora son buenas con tendencia a mejorar, sobre todo esta última.

4.2.5.5-*Procesos trabajados con más profundidad*: es de destacar el contenido filosófico de los bocetos de esta alumna, de cuyo proceso no se ha saltado ningún paso y se suma como mérito la personalización que realiza de los símbolos predeterminados, que adquieren una dimensión diferente. Además, que aporta más trabajos de los pedidos que no se analizan, pero algunos son importantes como los que hizo al principio para exteriorizar lo primero que se le ocurría y romper el bloqueo (cartones aparte), en lo que yo califico de viaje interior hacia la abstracción plástica, personal y musical, ya que realmente ha sufrido una transformación muy positiva, reafirmando además su autoestima.

4.2.5.6-*Las inteligencias múltiples* que domina son la lógica porque analiza con soltura, una vez instruida en ello; la musical, sobre todo en su especial sentido de la expresión y su oído interno; la interpersonal porque profundiza mucho en los aspectos del mundo interior del compositor y su entorno; la intrapersonal porque profundiza mucho en su propio interior. Sin embargo, plantea dificultades para desarrollar la inteligencia espacial porque le cuesta calcular las distancias en el teclado, la cinestésica porque no le resulta fácil superar las deficiencias mecánicas, no tanto en la

perfección del movimiento como en la soltura; la lingüística porque tiene dificultades con el dominio del Lenguaje Musical.

4.2.5.7-*Las cualidades creativas* que manifiesta son la fluidez expresiva, ideativa y asociativa; la flexibilidad en la sorpresa de producción simbólica; la originalidad en lo mismo y en la filosofía que encierran sus trabajos; la elaboración por la profundidad de sus estudios; el análisis por la minuciosidad con que lo realiza y explica todos los elementos del mismo; la apertura mental hacia nuevas soluciones como lo demuestra en su personalización simbólica; la sensibilidad para resolver los problemas musicales y adoptar nuevas ideas que mejoren la unidad del trabajo. Sin embargo, dado su bloqueo, de momento no presenta especial capacidad de comunicación.

Por todo ello, podemos afirmar que su viaje hacia la abstracción no sólo ha sido plástico, sino también personal y musical, porque ha sabido sacar lo mejor de sí misma en ambos sentidos.

4.2.5.8-*Nota:* 5.

4.2.6-Alumno em: (1º curso).

4.2.6.1-*Diagnóstico:* se trata de un alumno de 13 años, muy musical que presenta dificultades en la precisión de la articulación, diferenciación de planos sonoros y en la realización de un trabajo con rendimiento adecuado a su nivel. Tiene cierta desidia para realizar gestos de interpretación, no por falta de flexibilidad, sino por no tener costumbre de realizarlos. Por otro lado, su capacidad para crearse imágenes visuales o poéticas, así como la de innovar es escasa. Por consiguiente, tampoco puede organizar la dinámica de una obra.

4.2.6.2-*Programa:*

Ejercicios De técnica:

-Escalas y arpeggios en movimiento paralelo y contrario, en non legato, legato y staccato; escalas en intervalos de 3ª y 6ª; octavas de muñeca y quebradas.

-Ejercicios de Czerny op. 821: cada día tres.

Estudios de técnica:

-Jensen op. 32: nº 1,3,5,7,8.

Obras Barrocas:

-Sinfonías nº 5 y nº 15 de J. S. Bach.

-Fugueta en mi menor de Pequeños Preludios y Fugas de J. S. Bach.

Obra Clásica:

-Fantasía en re menor de WA. Mozart.

Obra Romántica:

-Nocturno n° 4 de Field.

Obra Moderna:

-Childrens Corners de Debussy n° 1.

Obra Española:

-Cartas de Amor de Granados.

Obra Contemporánea:

-El Trompo de Cruz de Castro.

4.2.6.3-Test de Personalidad de Gordon:

Estamos ante una persona tendente a adoptar un papel activo en situaciones de grupo, ya que por lo general se siente segura de sí misma y autoafirmativa en sus relaciones con los demás. No suele dejarse influir por las presiones del grupo, tomando sus propias decisiones. Este dato unido a la alta responsabilidad y perseverancia que demuestra en la ejecución de las tareas aumenta su autoconfianza. Asimismo, su seguridad es trasladada a sus compañeros quienes se sienten a su vez más seguros y confiados trabajando con ella.

Sus dotes sociales y su especial capacidad para comprender a los demás hacen de ella una persona con la que gusta hablar y trabajar. Su tolerancia y paciencia se percibe en su estado emocional, pues no suele demostrar ansiedad ni nerviosismo en situaciones conflictivas. Este aspecto unido a su buena tolerancia a la frustración hacen posible su alto equilibrio emocional.

Las puntuaciones obtenidas parecen indicarnos que estamos ante un sujeto al que generalmente le gusta estar activo e involucrado en actividades. Cabe mencionar que destaca especialmente por su cautela y consideración de detalles en la realización de la misma. No le gusta dejar nada a la improvisación, así como aquellas tareas que le suponen un esfuerzo intelectual mayor de lo normal, aunque ello no indique que no se involucre en ellas, pues, como se ha apuntado, su alto grado de responsabilidad le lleva a ello.

Las altas puntuaciones obtenidas en las diferentes variables deducen que posee una alta autoestima, la cual contribuye en sus relaciones con los demás y a enfrentarse a los problemas con expectativas de éxito

En el resto de las pruebas, los valores más altos alcanzados por esta alumna son los correspondientes a responsabilidad (95), estabilidad emocional (80), autoestima (90), cautela (99), comprensión(85), vitalidad (60), que contrastan con los de nivel

medio/ bajo en IG (95), MA (6.4), ascendencia (65), sociabilidad (75), originalidad (40) estimación alumno (75.4), estimación profesor (19.7). Además, en el resultado pianístico, destaca su trabajo de análisis, pero se trata de un trabajo monótono, poco variado y poco profundo. Por todo ello, es importante resaltar que el resultado no coincide con las escalas de estimación, ya que su comportamiento en clase se califica de poco constante de unos días a otros, y puede ser debido a algún problema añadido que no conocemos.

4.2.6.4-Análisis de las Obras:

Fugueta en mi menor de J. S. Bach:

a)-Fase analítica (*Blancka*): plantea un sujeto relajado (círculos pequeños) que, a medida que transcurre la obra se va haciendo más expresivo y tenso, ya que desaparecen poco a poco los círculos y se transforman en líneas onduladas ascendentes y descendentes, sobre todo cerca del estrecho y la cadencia final. La alumna dice que este trabajo le ha servido para ver clara la estructura de la fuga.

b)-Fase lógica (*gris*): no las realiza.

c)-Fase operativa (*amarilla*): en esta fase ve el compositor, según ella, la tristeza (lágrimas) y la religión (cruz).

d)-Fase emotiva (*roja*): además de la tristeza (lágrimas), secuencia en juego (curvas suaves) y la religión (cruz).

e)-Fase de control del proceso (*azul*): la síntesis de la fuga es alegría o júbilo (círculos), tristeza al final (onduladas suaves) y tensión (puntos) hacia la mitad de la obra.

f)-Fase creativa (*verde*): ella quiere hacer notar la alegría (puntos formando grandes onduladas), tristeza (lágrimas), religiosidad (cruz) y belleza (flor). En su interpretación presenta las ideas claras pero poco expresivas y sin plantearse del todo la frase general que define la estructura de la obra, sólo refuerza en lugares concretos pero sin establecer un hilo conductor lógico. En general es una versión aburrida y le falta trabajo.

g)-Registro del trabajo: Lo relevante para este sujeto en esta obra era el trabajo de la igualdad en la articulación, la correcta digitación y los planos sonoros en cuanto a técnica se refiere, lo cual superó con esfuerzo ya que nunca había trabajado con tanto detalle los movimientos de los dedos y el oído; además, es preciso añadir que no realizaba al principio los gestos de interpretación; la captación visual ha sido buena, al igual que la imagen mental; sin embargo, la creación temática y la relación imagen forma no estaban debidamente configuradas y le costó trabajo realizarlas. Tampoco le ha sido fácil establecer una visión poética y llevar a cabo el trabajo de innovación, porque o aparecen elementos nuevos.

Fantasia en re menor de Mozart:

a)-*Fase analítica (Blanca)*: la alumna estructura la obra dividida en siete partes de las cuales algunas se repiten. Comienza con un tema melódico arpegiado (onduladas grandes) que después se transforma en una melodía acompañada (curvas leves) con alguna zona de tensión alterna (puntos); continúa con una parte de una tensa expresión (onduladas divididas en puntos), después se repite la segunda parte, a continuación en un pasaje similar, los puntos de tensión se relajan y se sustituyen por círculos, se repite la tercera parte y de nuevo la quinta para terminar en una cadencia final relajada. La alumna dice que el trabajo le ha servido para ver clara la estructura de la obra y saber cómo hay que trabajarla. Además, para ella, la dinámica es activa, después lenta, más intensa, textura tupida, más lento y relajado, repetición de lo intenso y final tranquilo.

b)-*Fase lógica (gris)*: no la realiza porque carece de iniciativa para buscar grabaciones.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: opina que el compositor concibe la obra como tranquila (onduladas suaves), serena (onduladas grandes) y rápida (puntos), además de bella (flores). Se trata de una visión acertada pero superficial.

d)-*Fase emotiva (rojo)*: secuencia sentimientos mezclados con estados psicológicos, diciendo que la obra es tranquila (ondulada suave), triste (lágrimas), y movida (puntos). Como en el boceto anterior identifica el movimiento con los puntos, lo cual quiere decir que lo ve con tensión.

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: el esquema lo divide en tres partes en las que establece sentimientos: en la primera, tristeza y serenidad (lágrimas y onduladas), en la segunda movimiento y expresión (onduladas con puntos) y en la tercera serena belleza (onduladas y flores).

f)-*Fase creativa (verde)*: para ella los temas vuelven a tener una connotación emotiva: tranquilidad (onduladas), alegría (onduladas formando pájaros), belleza (flores) y tristeza (lágrimas). En su interpretación estructura la expresión tal como la expresa en los bocetos, de tal modo que en la segunda parte cambia de un modo bastante contrastado con movimiento que después suaviza e los pasajes más melódicos, expresando muy bien las zonas de tensión que alternan con las de distensión, etc.; además, el hecho de saber antes plásticamente lo que quiere, hace que sin darse cuenta emplee técnicas diferentes según el efecto que pretende conseguir.

Este trabajo está mejor realizado que el anterior, pero aún se observa un cierto desorden en algunas partes.

g)-*Registro del trabajo*: En un principio existía las dificultades mecánicas de la digitación correcta, el gesto de muñeca, la estructura dinámica, la memoria y la utilización del pedal; sin embargo esto lo fue superando lentamente con disciplina. La captación

visual es buena, al igual que la imagen mental que describe como un jardín, lo cual le ha permitido una aceptable creación temática; sin embargo, la relación imagen- forma aparece poco clara en esta obra; la visión poética está revestida de un fondo de apatía, al igual que la nula innovación.

Childers Corners n° 1 de Debussy:

a)-*Fase analítica (Blanca)*: la alumna plantea partes tranquilas (onduladas con depresiones ángulo), y partes intensas (líneas angulosas más abiertas y extendidas), que se alternan durante toda la obra. Además, ella dice que la ha servido para ver clara la obra, pero a mi modo de ver, no establece ordenadamente una estructura temática como se trabajó y se pidió en la clase.

b)-*Fase lógica (gris)*: escucha dos versiones. Una más triste (nubes y flores en declive) y otra más alegre (sol, pájaros, flores, hierba); demostrando poca madurez auditiva en la versión tan figurativa que hace del dibujo, dedicado a ideas muy generales.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: la alumna llega a la conclusión de que el compositor hace esta música porque le gusta y para ganarse la vida (círculos), y lo escribió pensando en un juego (sonrisas).

d)-*Fase emotiva (roja)*: para ella es triste en algunas partes (lágrimas) y tenso e intenso en otras (puntos).

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: concibe el esquema con unas partes más lentas y tranquilas (onduladas con ángulos) y otras más movidas (onduladas abiertas y extendidas).

f)-*Fase creativa (verde)*: su propia concepción establece partes tranquilas (líneas rectas), otras más rápidas (onduladas variadas), alegres (flores) y tristes (lágrimas). En su interpretación muestra lo que ha plasmado plásticamente, con algunas zonas escuetas y simples de expresión, pero diferenciando bien cada una de ellas, aunque para mi gusto le falta calidad sonora y trabajar el estilo mejor.

g)-*Registro del trabajo*: En esta obra sigue presentando problemas de articulación de los dedos que va solventando poco a poco, al igual que la capacidad memorística. Los gestos no aparecen porque no se esfuerza en ello; la captación visual es buena, al igual que la imagen mental que presenta como juegos en el monte; la creación temática se considera aceptable partiendo de ahí, al igual que la visión poética, en la que ha mejorado mucho; la capacidad innovadora también ha experimentado mejoría.

Cartas de amor de Granados:

a)-Fase analítica (Blanca): E piensa que esta obra está formada en tres partes fundamentales: en la primera se configura como tranquila (onduladas), la segunda es intensa (onduladas e semicírculo y puntos) e algunos pasajes y la tercera igual.

b)-Fase lógica (gris): en esta obra ha escuchado una versión que ella califica de expresiva y con movimiento (onduladas en diferentes formas).

c)-Fase operativa (amarilla): opina que el autor concibió la obra con tristeza (semicírculos) y amor(corazón atravesado por flecha) en general. No especifica partes concretas, por tanto, falta una estructura organizada.

d)-Fase emotiva (roja): lo resume en amor y tristeza igualmente (lágrimas y corazón). Este trabajo es igual que el anterior, no establece diferencia.

e)-Fase de control del proceso (azul): para ella aparecen una parte más tranquila (onduladas variadas), y otra más alegre(onduladas más abiertas). Tampoco aquí muestra un orden estructural.

f)-Fase creativa (verde): la alumna configura su interpretación como bonita (flor), triste (lágrimas), movimiento (onduladas y rectas). En su interpretación, aún por trabajar y madurar, fija bien las partes que establece en la expresión plástica, faltando soldadura para realizar una línea melódica más emotiva, y contrastar más los movimientos, pero podría haberlo hecho si hubiéramos dispuesto de más tiempo.

g)-Registro del trabajo: En esta obra hubiera sido necesario emplear más tiempo para mejorarla y asegurarla. Los gestos no los realiza; la captación visual y la imagen mental son buenas; sin embargo, la creación temática es muy regular debido a la falta de trabajo, al igual que la relación imagen- forma; Su visión poética está bien pero la innovación no puede aparecer aún, ya que la obra necesita más tiempo y se acaba el curso.

4.2.6.5-Procesos trabajados con más profundidad: el proceso que ha tratado con más profundidad es el de análisis, aunque destaca por la monotonía de su exposición, acorde con su carácter algo apático aparentemente. Por otro lado, no se ha saltado ningún proceso, pero no establece por lo general un orden lógico en sus ideas plásticas, utilizando a veces los códigos de un modo poco habitual. Además, la evolución de sus bocetos no es demasiado contrastada, ya que lo que hace es añadir detalles a las ideas generales, pero no profundiza en el trabajo como se intentó en la clase, por tanto, sus interpretaciones carecen de variedad, aunque las partes fundamentales están bien diferenciadas.

4.2.6.6-*Las inteligencias múltiples*: Es de destacar la lógica porque presenta facilidad para los análisis; la musical, porque tiene sentido del ritmo, de la expresión, buen oído, etc.; la cinestésica porque le resulta fácil solventar las deficiencias mecánicas; la intrapersonal porque profundiza en su propio conocimiento interno. Sin embargo, presenta normalidad sin destacar en la inteligencia lingüística, y la espacial; en cuanto a la interpersonal se observa una especial dificultad para comprender razonadamente la visión del compositor.

4.2.6.7-*Las cualidades creativas* dominantes son la fluidez expresiva en el terreno emotivo, por las unidades de significado que crea en este sentido; el análisis porque le resulta fácil seguir los procesos razonados; la apretura mental hacia nuevas soluciones a los problemas musicales y técnicos, aunque es una cualidad que debe ser impulsada desde el exterior.

4.2.6.8-*Nota*: 7

4.2.7-Alumno mr: (curso 3° con 2° pendiente)

4.2.7.1-*Diagnóstico*: se trata de un alumno de 19 años, que presenta algunas dificultades técnicas por falta de trabajo, ya que comparte estos estudios con los de Pedagogía. Por tanto no tiene precisión en la articulación, no es capaz de establecer una organización dinámica razonada, ni trabajar por sí misma los planos sonoros de una obra. Sin embargo, su capacidad para crear imágenes mentales, tanto de carácter visual como poético en relación con la temática de las obras es buena, así como su capacidad innovadora.

4.2.7.2-*Programa*:

Ejercicios de técnica:

-Escalas con arpeggios en movimiento paralelo y contrario, en non legato, legato y staccato; ejercicios de articulación de dedos del Método de Hannon; octavas de muñeca y quebradas.

Estudios de Técnica:

-Czerny op. 740 n° 1,5,10,12.

Obras Barrocas:

-Preludio y Fuga n° 2 del Clave Bien Temperado volumen 1 de J.S. Bach.

-Sonata de Mateo Albéniz.

Obra Clásica:

-Bagatelas op. 33 n° 1 de Beethoven.

Obra Romántica:

-Preludio n° 3 de Chopin.

Obra Moderna:

-Arabesca n° de Debussy.

Obra Española:

-Córdoba de Albéniz.

Obra Contemporánea:

-El Bosque Encantado de Cruz de Castro.

4.2.7.3-Test de Personalidad de Gordon:

El sujeto adopta un papel pasivo dentro del grupo, prefiere escuchar a tomar la iniciativa. Tiene poca autoconfianza en estas situaciones por lo que suele dejar en manos de otros la toma de decisiones y buscar el consejo de los demás. Asimismo, cuando la tarea no es de su interés o se complica demasiado opta por abandonarla, eludiendo las responsabilidades que le corresponde.

Su equilibrio emocional es deficiente, pues viene caracterizado por altos y bajos, ansiedad y estados de nerviosismo, dada su marcada sensibilidad. Esta actitud puede deberse a que le irrita o molesta lo que hacen y dicen los demás, así como a la ausencia de tolerancia ante las críticas, las cuales son percibidas por ella como una agresión en vez de cómo un consejo para la mejora personal. En definitiva, se trata de una persona poco tolerante y comprensiva.

En el terreno de las relaciones personales, el sujeto se muestra hábil cuando se haya en situaciones que no implican responsabilidad. No obstante, en otras situaciones más distendidas muestra facilidad para hacer amigos y dialogar.

Se advierte una autoestima notablemente baja, la cual se manifiesta en su inseguridad para aportar sus opiniones, tomar decisiones, implicarse en las tareas que requieren una mayor dedicación o el temor al posible fracaso. Su escasa estabilidad emocional contribuye también a esta casi ausente autoestima.

Asimismo, por esta inestabilidad se presentan dos situaciones. Por un lado, que su inseguridad o miedo a hacer el ridículo le lleve a pensar demasiado a pensar lo que va a decir o hacer y, por otro, que actúe impulsivamente.

Dada la puntuación media obtenida en la variable Originalidad, podemos deducir que a pesar de no ser una persona muy comprometida en la resolución de tareas, sí suele implicarse en aquellas que despiertan su interés. Lo mismo ocurre con el rasgo Vitalidad, ya que se mostrará más predispuesta y activa en aquellas situaciones que le motiven.

En el resto de las pruebas, este alumna presento los valores más altos en la escala de P/A (96), y sociabilidad (75), estando los medios/ bajos en cautela (45), originalidad (45), comprensión (35), vitalidad (50), estimación profesor (54.1), estimación alumno (31.6), MA (6.4), responsabilidad (1), estabilidad (1), autoestima (1). El resultado del trabajo pianístico es positivo, aunque más a nivel teórico que práctico por falta de tiempo para estudiar; por tanto, su trabajo es reflexivo, original y profundo, personal y detallista, abstracto y metafórico, denotando un gran progreso en su capacidad de síntesis, estructura mental e interpretativa (tendencia a simplificar el trabajo). Así, en esta alumna, las cualidades positivas han prevalecido sobre las negativas, sobre todo, la percepción y atención y el nivel medio de vitalidad que se ha visto reforzado, así como su formación pedagógica, que como conocimiento que es, influye en el trabajo, llenándole de contenido.

4.3.7.4-Análisis de las obras:

Fuga nº 2 del Clave Bien Temperado, Vol 1 de J. S, Bach:

a)-*Fase analítica (Blancka)*: realiza un curioso dibujo en el que plantea el sujeta como tema relajado (línea recta), que después se va tensando (líneas angulosas pequeñas); tras una cadencia (círculo) aparece el divertimento o episodio (líneas rectas verdes) que terminan en otro círculo o cadencia más discreto; de nuevo entra el motivo (líneas angulosas) para terminar (recta) en una parte cadencia (acordes representado por círculo grueso). Ella dice que este trabajo le ha servido para conocer mejor la obra, adquirir más seguridad en sí misma a la hora de interpretarla y comprenderla claramente, viéndola desde un punto de vista artístico que ella quiere representar desde un boceto simbólico, bien estructurado.

b)-*Fase lógica (gris)*: en esta parte realiza dos audiciones: la primera más escolástica, donde se advierte mucha tensión, y está representada por líneas quebradas que poco a poco se van ondulando hasta finalizar; y la segunda, que ella califica de versión más relajada y tranquila, y representa por líneas onduladas suaves y círculos.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: opina que el compositor concibió la obra con un punto de tensión que contiene además muchos puntos de tensión igualmente con pocos momentos de relajación (un círculo Blancko). Todo el entramado lo compara con su vida que fue muy prolifera y con pocos momentos de descanso.

d)-*Fase emotiva (roja)*: realiza un profundo análisis de los sentimientos secuenciados: agilidad (flecha), juego irritado (balón), amargura (medio ojo tenso), afligido (garabatos), irritado (lágrimas), pena (ojo hinchado- lágrima), cólera (ojo saltón), calma (curvas) y final sosegado (círculo Blancko).

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: para ella, la obra se resume en un círculo de tensión con el ojo en el centro como símbolo de la cólera y del que salen tensas líneas quebradas que expresan una temática poco sosegada.

f)-*Fase creativa (verde)*: pretende aquí presentar una interesante visión psicológica de la obra en la que las manos expresan un carácter fuerte y con cierta violencia. En su interpretación presenta una clara temática con los planos sonoros bien establecidos, lo que significa que sabe reflexionar sobre el trabajo realizado anteriormente; igualmente, la estructura dinámica está bien estructurada sobre la armónica, alcanzando bien el punto culminante tras el que declina hacia la cadencia final sin caer en matices extremos, como es propio del estilo barroco.

g)-*Registro del trabajo*: Al principio presentaba problemas de articulación, planos sonoros, estructura dinámica y memorización, pero se van superando con esfuerzo y dedicación. Los gestos aparecen sobrios, como es el sujeto; la captación visual y la imagen mental se califican de buenas, al igual que la creación temática a la que añadimos el elemento reflexivo; por lo tanto, la relación imagen-forma es buena, lo mismo que ocurre con su visión poética y la capacidad innovadora que es su punto fuerte (ver Anexo 1.2).

Bagatelas op. 33 de Beethoven:

a)-*Fase analítica (Blanca)*: la alumna ve una obra muy lineal, en la que no se ven claros los puntos grandes de tensión ni de relajación, cambiando de color con el tema. La distribuye en tres partes: la primera, con predominio de las líneas curvas y relajación, expresa un tema sosegado sin grandes contrastes, como ya había anunciado; la segunda, en color morado, como queriendo expresar la parte más emotiva pero sin grandes contrastes, aparece con líneas predominantemente quebradas (parte de más tensión), con alguna ondulada alternativamente, y círculos de relajación que indican cadencias; la tercera, vuelve a la normalidad del principio con las líneas onduladas, que incluso simplifican la temática, terminando en una discreta cadencia (punto pequeño).

b)-*Fase lógica (gris)*: ha escuchado una versión, según ella demasiado técnica, que expresa en lo lineal del boceto, donde predominan las líneas quebradas y onduladas casi quebradas, dentro de una interpretación calificada de clásica y equilibrada.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: ella opina que el compositor ve la obra como la alegría de su vida (corazón con corchea dentro), ya que lo escribió con 12 años, descubriendo la dureza de una infancia rota por el destino (corazones y balón partidos), que denota una clara introversión (rostro con máscara) como consecuencia de esa situación marcada por el bastón, símbolo de la entereza.

d)-*Fase emotiva (roja)*: secuencia otra vez minuciosamente los sentimientos de la obra: jocoso (labios sonrientes), nostálgico (nubes), jocoso (labios), juguetón (balones), jocoso, juguetón. En la segunda parte: ceremonioso (trompetas), nostálgico (nubes y lágrima), ceremonioso, simpático (rostro sonriente), ceremonioso, juguetón, ceremonioso, tranquilo (agua), sosegado (círculo Blancko). En la tercera parte tranquilo (agua y juguetón (balón), tranquilo y juguetón.

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: sintetiza la obra con la visión de que la música era el escudo de su tristeza, representado por el círculo que contiene la máscara (escudo), del que sale el juego (balón), y una temática flexible (curvas).

f)-*Fase creativa (verde)*: en un simple y original boceto pretende tres aspectos fundamentales de interpretación de la obra:

1-que se note el paso de un tema a otro (establece las diferencias secuenciando los dibujos en cuadros);

2-demostrar la frialdad temática (curvas y quebradas sin grandes contrastes), el sosiego y la tensión de la última parte(quebradas y agua);

3-destacar el cambio de tema más la tensión final (onduladas que se vuelven más gruesas y con el punto grueso cadencial). En su interpretación demuestra que realiza lo analizando en principio, destacando los temas y estableciendo bien los planos sonoros pero sin grandes contrastes, dentro de un diseño lineal en expresión; además diferencia muy bien las distintas partes en cuanto al aire, el ritmo y la expresión.

g)-Registro del trabajo: Las mayores dificultades que ha presentado el sujeto en esta obra son la diferenciación y precisión del staccato, el picado, el legato y la variedad expresiva; sin embargo lo superó despacio con esfuerzo. Los gestos son sobrios, la captación visual y la imagen mental son buenas; pero, la creación temática necesita mejorar, al igual que la visión poética. La relación que establece entre la imagen y la forma está bien encauzada, pero no se da elemento innovador en este caso.

Preludio n° 3 de Chopin:

a)-*Fase analítica (Blancka)*: en la estructura del preludio, que presenta un diseño que se repite, abunda lo lineal que la alumna representa con suaves onduladas que se hacen más profundas y cambian de intensidad cuando la obra alcanza su punto de máxima expresión, hasta relajar de nuevo después del climax, terminando en una cadencia (círculo).

b)-*Fase lógica (gris)*: escucha dos versiones muy bien delimitadas: la primera que es más monótona la ha esbozado en colores verde oscuros, con una ondulada poco cambiante y culminando en una cadencia (círculo). La segunda, de expresividad más intensa, está realizada en granate con una ondulada más cambiante que se intensifica en los

puntos expresivos y se vuelve color tierra en los menos intensos y relajados, hasta llegar a la cadencia final.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: M piensa que al autor le hizo irascible la enfermedad, denotando cambios constantes de ánimo por ese motivo, lo cual refleja en su obra. El sol y el corazón representan la lucidez para componer y la expresión sincera, la cruz su sentido equilibrado de la composición, la lágrima la tristeza, y las nubes la irascibilidad que se traduce en pesimismo ante una situación que no termina.

d)-*Fase emotiva (roja)*: secuencia los sentimientos del siguiente modo: luminosidad (sol), irascibilidad (espiral con rayos), luminosidad, brillantez (estrellas), calma (olas), pacifismo y sosiego (agua calma).

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: pretende destacar lo lineal (onduladas) y la debilidad generada por la enfermedad (cruz), además de la luminosidad de la dinámica (estrella con fondo amarillo).

f)-*Fase creativa (verde)*: identifica la obra con tres líneas: la primera ondulada poco intensa, que pretende una expresividad normal; la segunda ondulada intensa, que busca el punto culminante; la tercera de intensa a suave con círculo final que encuentra un camino hacia la calma. En su interpretación.

g)-*Registro del trabajo*: En esta obra en principio aparece el problema de la falta de seguridad que se solventa con el trabajo diario. Los gestos son sobrios; la captación visual y la imagen mental son buenas; la creación temática ha alcanzado el grado de excelente; y la relación imagen- forma junto a la visión poética es buena, no presentando, por el contrario, elementos innovadores.

Sonata en Re Mayor de Mateo Albéniz:

a)-*Fase analítica (Blanca)*: la alumna ve la obra como muy viva y española, a pesar de que es de una época Barroca; y la representa con colores vivos en sus líneas (onduladas que cambian de altura como el tema cambia de voz), además de variantes de las mismas (onduladas, quebradas, etc..), que denotan la importancia rítmica unida a la melódica, como es típico de la música española. Tras una parte melódica, al final tiene una vuelta a lo rítmico con tensión acumulada, como demuestran sus líneas quebradas que terminan en un punto (cadencia). El trabajo dice que le ha servido para estructurar la obra en su mente.

b)-*Fase lógica (gris)*: ella ha escuchado una versión orquestal con castañuelas, con mucho color (sol) y melodioso (curvas profundas); los distintos ritmos de castañuelas, representados por las diversas curvas hacen más brillante la interpretación. Al final acaba en tensión (onduladas casi quebradas con punto cadencial, pero si perder la brillantez (sol)).

c)-*Fase operativa (amarilla)*: aunque no ha realizado el boceto, lo analiza de palabra, queriendo resaltar que se trata de una obra de escritura contrapuntística parcial, dentro del concepto de danza española, y con esquema de Lied (A B A).

d)-*Fase emotiva (rojo)*: secuencia detalladamente los sentimientos: entusiasmo (sol), dicharachero (campanilla), melodioso (semicorcheas), nostálgico (nubes), jocoso (máscara), nostálgico, jocoso, jugueteón (balón), dicharachero.

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: en la obra, predomina la alegría (amarillo), lo rítmico (onduladas constantes que surgen de la espiral central), castañuelas en mf y f (onduladas pequeñas negras, repartidas en todo el boceto).

f)-*Fase creativa (verde)*: pretende interpretar el tema A muy rítmico (quebradas del principio), para destacar el contraste con la parte melódica intermedia (onduladas paralelas, suaves y con relajación en medio, círculo); al final mucho ritmo y más tensión (quebrada bicolor con puntos). En la interpretación expresa perfectamente lo que ha querido decir, con un ritmo marcado pero sin agresividad en la primera parte, seguido de una parte melódica sostenida por una armonía más suave y sin grandes contrastes expresivos; al final vuelve lo rítmico y las castañuelas, aunque más suave de lo que ella dejaba ver en el boceto, donde pretendía un ritmo quizá más acusado (ver anexo 1.2).

g)-*Registro del trabajo*: La dificultad mayor la presenta en los pequeños legatos que caracterizan esta obra y en la precisión rítmica, pero estos problemas los fue superando poco a poco. Además, la captación visual y la imagen mental son buenas, al igual que la creación temática, la relación imagen- forma y la visión poética; sin embargo, no presenta tampoco elementos innovadores.

4.2.7.5-*Procesos trabajados con más profundidad*: todas las fases las ha trabajado con la misma profundidad que es mucha, lo cual indica su capacidad de reflexión y originalidad para entrebuscar bocetos, secuenciar sentimientos, ponerse en el lugar del compositor, y buscar una interpretación personal. No se ha saltado ningún proceso y se ha mostrado muy detallista hasta para pintar originales líneas melódicas y rítmicas, instrumentos como las castañuelas, etc...Presenta además una alta capacidad de abstracción y metafórica, a la hora de secuenciar sentimientos y temas, relacionando bastante bien la idea original con el resultado, aunque para conseguirlo del todo necesitaría más trabajo en el piano. Su tendencia, a lo largo del año, es a simplificar los bocetos, lo que indica un gran progreso en su capacidad de síntesis, estructura mental e interpretativa.

4.2.7.6-*Las inteligencias múltiples*: La inteligencia que destaca es la musical, sobre todo por su sentido de la expresión y buen oído; la interpersonal porque profundiza en el mundo interior del

compositor y el significado de su obra; la intrapersonal porque profundiza en su propio conocimiento interno; la lógica porque tiene facilidad para el análisis. Sin embargo presenta normalidad en la inteligencia espacial, cinestésica, lingüística, sin destacar en ningún aspecto.

4.2.7.7-*Las cualidades creativas:* destaca en la fluidez expresiva porque crea unidades de significado en la simbología y su expresión plástica y musical, la ideativa porque estas son variadas, y la asociativa porque establece relaciones entre ellas a favor de la unidad de la obra. La flexibilidad se aprecia e la sorpresa de la estructura simbólica y sus significados; la originalidad en el empleo de los símbolos, su estructuración y su presentación. Además, le resulta fácil establecer una estructura de análisis, presenta apertura mental hacia nuevas soluciones musicales, analíticas y rítmicas; y también se observa sensibilidad para resolver los problemas musicales que le surgen.

4.2.7.8-*Nota:* 5 EN 2º/ 1 EN 3º.

4.2.8-Alumno ar: 4º curso.

4.2.8.1-*Diagnóstico:* Se trata de un alumno de 24 años, con mucho interés pero con grandes deficiencias técnicas como falta de precisión en la articulación de los dedos, tensión muscular total que le impide descargar el peso del cuerpo, descontrol total de la dinámica y el pedal. Sin embargo demuestra una buena disposición para la creación de imágenes mentales, tanto de carácter visual como poético, incluso en su relación con la temática de la obra; también es innovador si se lo propone.

4.2.8.2-*Programa:*

Ejercicios de técnica:

-Escalas y arpeggios en movimiento paralelo y contrario, en non legato, legato y staccato con dinámicas opuestas en piano y fuerte; escalas en intervalos de 3ª y 6ª; ejercicios de articulación y paso del pulgar del Método de A. Cortot. Preludio nº 2 de Chopin para trabajar las notas dobles con planos sonoros y el control del peso.

Estudios de técnica:

-Czerny op. 740 nº5,6,10,12,13,14,32.

Obras Barrocas:

-Preludio y Fuga nº 6 del Clave Bien Temperado (primer volumen) de J. S. Bach.

-Preludio y Fuga nº 14 del mismo autor y volumen.

Obra Clásica:

-Sonata KW 189 d de WA. Mozart.

Obra Romántica:

-Preludio op. 32 n°1 de Rachmaninov.

Obra Moderna:

-Preludio n° 2 de C. Debussy.

Obra Española:

-Torre Bermeja de I. Albéniz.

Obra Contemporánea:

-El Ordenador de Sonidos de Cruz de Castro.

4.2.8.3-Test de Personalidad de Gordon:

La puntuación obtenida por el sujeto en la variable Ascendencia es muy baja, lo que informa que es pasiva en situaciones de grupo. Prefiere escuchar a hablar, tiene poca autoconfianza en sus intervenciones, por lo que deja que otros tomen las decisiones por él.

No suele caracterizarse por ser perseverante en las tareas propuestas, por el contrario, las abandona cuando deja de interesarle, tendiendo a eludir la responsabilidad que le corresponde.

La puntuación de la variable Estabilidad Emocional nos indica que podemos estar ante un sujeto cargado de preocupaciones, ansiedad y nerviosismo. Dicho percentil también informa ser poco tolerante a la frustración y muy sensible en situaciones conflictivas. En definitiva, estamos ante una persona que pudiera poseer un ajuste emocional algo deficiente.

En cuanto a la Sociabilidad podemos decir que su comportamiento es normal, es decir, aunque no se caracteriza por tener don de gente, sus contactos sociales son relativamente satisfactorios.

El papel pasivo que adopta en situaciones de grupo, la poca autoconfianza en sí mismo, la cual le lleva a depender de los demás, así como su inestabilidad emocional, son algunas de las razones que nos ayudan a entender la baja autoestima del sujeto.

El hecho de poder altos y bajo emocionales puede explicar su comportamiento variable a la hora de enfrentarse a las tareas: en algunos casos de forma impulsiva y, en otros, con cautela.

La puntuación elevada obtenida el rasgo Originalidad cabe especial mención. Ella nos indica que a la persona le gusta trabajar en tareas difíciles, que es muy curiosa intelectualmente, a la que le encanta preguntarse y resolver cuestiones intrincadas. Si reflexionamos sobre esta cuestión atendiendo a los datos citados, podemos concluir que esta información es poco coherente, a no ser que las actividades

propuestas a este sujeto no hayan sido lo suficiente motivadoras para él.

A la hora de relacionarse y trabajar con los demás parece ser poco paciente y comprensivo, mostrándose muy irascible hacia los comentarios de sus compañeros. Este rasgo podría hacer difícil su trabajo y relación con los otros.

Su vitalidad y energía en la resolución de tareas va a depender de la motivación que éstas le despierten. Mostrará más iniciativa y vigor en las que le provocan interés y más pasividad en aquellas que le aburren.

En el resto de las pruebas, las cualidades de este alumno son contradictorias ya que, presentando un bajo índice de IG (60), la originalidad es la más alta de todos los alumnos (99), así como su propia estimación (91.2) y la del profesor (98.4); el resto de los parámetros son medios/ bajos, asociación (15), responsabilidad (30), estabilidad emocional (20), sociabilidad (35), autoestima (30) cautela (50), comprensión (5), vitalidad (45). En cuanto al resultado del trabajo pianístico, dada su intelectualidad, ha sido profundo en todas sus fases, realizando bocetos adaptados a cada estilo, y denotando una evolución positiva en creatividad interpretación y abstracción; la única pega es que debe reforzar sus medios técnicos, ya que arrastra deficiencias en ese aspecto, de las cuales él no es culpable.

4.2.8.4-Análisis de las obras:

Fuga nº6 del Clave Bien Temperado de J. S. Bach(1º vol.):

a)-*Fase analítica (Blanca)*: en principio ve la exposición de la obra con los sujetos (rectas) alternados con cadencias relajadas (círculos); más tarde, al iniciarse el movimiento (triángulo) aparece la máxima tensión temática correspondiente al estrecho (puntos), que desemboca en la cadencia final relajada (círculos). El trabajo le ha servido para tener una visión amplia de la obra, y contemplarlo desde la perspectiva más creativa, lo cual le ha llevado a establecer una clara estructura en su mente y en el boceto.

b)-*Fase lógica (gris)*: ha escuchado dos versiones de la obra: una tensa y matemática, expresada en curvas suaves con puntos dispersos con una cadencia final que relaja; y la otra muy expresiva y calmada, expresada con suaves curvas con círculos dispersos, dos zonas de mayor movimiento (triángulos) y una leve tensión final (puntos) que derivan en la última cadencia(círculos).

c)-*Fase operativa (amarillo)*: opina que el autor ha visto la obra con la temática realizada matemáticamente en movimiento (rectas con triángulo), que más tarde se flexibiliza (ondulada) y declina en la cadencia final (círculos).

d)-*Fase emotiva (rojo)*: esta fase le ha servido para ver los sentimientos de la obra en sus secuencias fundamentales; como la

tranquilidad (círculos), la rectitud (rectas), el caminar constante pero desigual (curva con gran ascenso y depresión), con dos puntos que indican cierta tensión en el trayecto, un constante movimiento (triángulo) y el relax final (círculos).

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: en la síntesis va expresando los sujetos y los contrasujetos (curvas superpuestas) con cadencias intermedias (círculos), zona de máxima tensión (puntos), movimiento rítmico del final (triángulos) donde aparecen cabezas del tema (pequeñas rectas), cadencias intermedias y cadencia final con cabezas temáticas (grupo de círculos con curvas). Pienso que este debería haber sido el trabajo analítico y viceversa).

f)-*Fase creativa (verde)*: pretende una interpretación muy personal en la que la temática va del fuerte al piano a lo largo de toda la obra (gran flecha), con cadencias intermedias (círculos), cabezas del motivo (rectas pequeñas), un gran punto de tensión al final (grupo de puntos) y la cadencia final (círculos). En su interpretación no existen grandes contrastes, manteniendo casi siempre un matiz mp y p, con los motivos muy bien entresacados y los planos sonoros en su justa medida; además, la tensión se acumula hacia el final en la parte más rítmica, declinando en un ritardando cadencial (ver Anexo 1.2).

g)-*Registro del trabajo*: Este alumno presentaba especiales dificultades en el empleo de la articulación, el portato, los planos zorros y la dinámica, problemas que no llegó a superar totalmente. Sus gestos aparecen sobrios debido a la falta de dominio de la flexibilidad en las articulaciones; sin embargo, tanto la captación visual como la imagen mental son buenas, lo mismo que ocurre con la relación imagen- forma, la visión poética y la planificación de la innovación, porque en lo referente a la ejecución no existe paralelismo debido a la irregularidad en su trabajo.

Sonata KW 279 de Mozart:

a)-*Fase analítica (Blanca)*: el boceto se refiere al primer tiempo, cuyo tema A está expresado en onduladas con círculos alternos que indican cadencias; tras el puente, el tema B de expresión parecida, pero con movimiento que desemboca en el desarrollo (triángulo con círculos), alcanzando un punto de máxima tensión (puntos desperdigados) para concluir en la reexposición de A. El trabajo le ha servido para trabajar la estructura de la obra.

b)-*Fase lógica (gris)*: ha escuchado dos versiones: una menos expresiva (semiondulada) con cadencias (círculos), algunos puntos de tensión desperdigados; y otra más expresiva (onduladas) con más movimiento (triángulos con puntos contenidos).

c)-*Fase operativa (amarilla)*: el autor concibe la obra como alegre y juguetona (curvas mezcladas con círculos), siempre en movimiento (triángulo), con una parte de tensión que indica tristeza o

pesadumbre (puntos con ligera ondulada) y una cadencia final (círculo).

d)-Fase emotiva (roja): indica un gran tema (círculo central) variado pero relajado (onduladas suaves) que al final pasa por un pasaje tenso (puntos) que desembocan en la cadencia final (círculo).

e)-Fase de control del proceso (azul): la obra presenta una temática continua (curvas) en movimiento (triángulos) con puntos de tensión (puntos) que declinan en la cadencia final donde aparecen unas cabezas del tema (onduladas con círculo).

f)-Fase creativa (verde): concibe la obra como un juego temático con contrastes continuos (curvas ascendentes y descendentes) en la que existe un movimiento relajado (círculos con rectas), que en su desarrollo se complica hasta llegar al final con movimiento (puntos, triángulos, onduladas cruzadas). En su interpretación deja muy claros los planos sonoros y el tema con el movimiento, tanto respecto al ritmo de la mano izquierda como en los trinos y notas cortas de la derecha, expresando con gracia los diseños, con lo cual aporta variedad a la obra. Además, la dinámica está bien pensada y de acuerdo con la estructura armónica, jugando con los contrastes adecuados tanto en la mano izquierda como en la derecha. Me ha sorprendido gratamente la evolución interpretativa del alumno (ver Anexo 1.2).

g)-Registro del trabajo: En esta obra presenta dificultad en la articulación, el análisis, la memoria y la utilización del pedal. Los gestos son sobrios; la captación visual y la imagen mental son muy buenas, al igual que la creación temática, la relación imagen forma y la visión poética, presentándose menos positiva la capacidad de innovación.

Preludio nº2 vol. II de Debussy (Feuilles mortes):

a)-Fase analítica (Blanca): califica la obra de movida con un toque de tensión, diferenciando tres partes: una introducción intensa pero con posterior relajación (rectas alternas con círculos que contienen puntos), con movimiento (triángulos); una segunda parte de máxima tensión (puntos formando una especie de línea melódica) que finaliza en una cadencia; y una tercera parte de recuperación en la que aparece el tema relajado (rectas y círculos), con movimiento (triángulos) y cadencia final grande (círculos en grupo). Es de destacar la sensación de tema sin centro de gravedad, como flotando.

b)-Fase lógica (gris): ha escuchado dos versiones: una más ligera y tensa (rectas con puntos, triángulos) con cadencia final (círculo grande); otra más tranquila, representada con un mayor nº de círculos y curvas, aunque también existen rectas (que indican temas) y movimiento (triángulos) antes de finalizar la obra.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: cree que al autor, al concebir la obra, quiso resaltar lo imaginativo, como un sueño de impresiones sugerentes, expresado en un curioso boceto que coloca los símbolos de tal modo que da la sensación de estilo surrealista (recta con puntos, círculos, triángulos, curvas, y círculo final indicando cadencia).

d)-*Fase emotiva (roja)*: el alumno secuencia del siguiente modo: tensión que representa en acordes disonantes la muerte (puntos desperdigados), relajación (gran círculo y círculos pequeños), movimiento (líneas onduladas que se enlazan en diversos sentidos), contundencia, mostrada en la distribución firme de los símbolos.

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: en su síntesis ve el movimiento (triángulos y líneas curvas como tiradas al aire), tensión (puntos dispersos) y al final relajación rotunda (grupo de pequeños círculos).

f)-*Fase creativa (verde)*: quiere destacar la sensación de flor que cae poco a poco (ondulada vertical con puntos) hasta llegar al suelo con acorde de tónica (onduladas en distintos planos), de noche (luna rallada en el vértice derecho de arriba). En su interpretación se nota la sensación de falta de gravedad, ya que sabe crear el ambiente armónico oportuno, con sonidos diferentes en los distintos planos sonoros; además, da esa sensación de oscuridad que se refleja en el ritmo y en la forma de destacar las voces intermedias y graves en algunas ocasiones. Se trata de una versión que ha asimilado perfectamente las explicaciones sobre el estilo correcto impresionista, de tal modo que él va dibujando como en un cuadro la impresión que le producen en el momento de las flores muertas. Ha demostrado una mayor madurez musical (ver Anexo 1.2).

g)-*Registro del trabajo*: en esta obra, que califico de leída simplemente, no pueden analizarse los elementos del trabajo porque no la ha estudiado suficientemente.

Torre Bermeja de I. Albéniz:

a)-*Fase analítica (Blanca)*: diferencia tres partes: una que indica movimiento y continuidad temática, expresada en rectas, triángulos y varios círculos cadenciales; otra que indica tensión unida al movimiento, expresada en triángulos con puntos contenidos, rectas horizontales y verticales y círculos con puntos en el centro; y la tercera, en la que va desapareciendo la tensión y la imagen (sólo hay algunas reminiscencias del tema), terminando en una cadencia conclusiva (círculos con rectas). Para él se trata de un juego entre la relajación y la tensión.

b)-*Fase lógica (gris)*: escucha dos versiones, una con más romanticismo, llena de rubatos (círculos, curvas, espirales, puntos al final y círculos cadenciales); otra con ritmo y gracia, que expresa más con rectas, a veces entrecruzadas, triángulos, puntos esparcidos, y círculos.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: concebida por el autor con una visión de la frase que termina con el último acorde cuando la frase desaparece. Su boceto está hecho a base de rectas, círculos, un gran triángulo central (gran frase) con un círculo y un punto, alguna curvas cortas y la cadencia final.

d)-*Fase emotiva (roja)*: ve la obra como una playa con una torre y el agua movida, en la que existen momentos de relajación (círculos) y movimiento (triángulos), con mucho ritmo (onduladas cruzadas, rectas con triángulos, etc..).

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: la síntesis es la siguiente: continuidad temática representada por la olas (curvas entrecruzadas y simples), relajación del primer tema (círculos), mayor tensión y discontinuidad (onduladas simples con puntos), desaparición de la tensión (triángulos y círculos) y final en acorde que supone un despertar a la realidad (círculos concéntricos).

f)-*Fase creativa (verde)*: él quiere destacar el sentimiento de la noche (estrellas), la torre vieja (torre) y el mar (onduladas suaves), en un movimiento con un tema nostálgico que recorre la obra en forma de serenata. Se trata de una original visión. En su interpretación destaca el ritmo, a veces muy suave, intercalado con el tema, que destaca por su claridad, aunque de poco contraste, con carácter nostálgico. En ocasiones el movimiento es demasiado lento, ya que este alumno necesita perfeccionar su técnica (ver Anexo 1.2).

g)-*Registro del trabajo*: Con esta obra ocurre lo mismo que con la anterior, que está simplemente leída y no puede profundizarse en los elementos trabajados.

4.2.8.5-*Procesos trabajados con más profundidad*: trabaja con profundidad todos los procesos, de un modo original, buscando el boceto más apropiado para cada estilo. No se salta ningún proceso, pero son muy distintos los procesos de cada obra, lo que demuestra una evolución en su creatividad y su interpretación, de la que debe mejorar sus medios técnicos. Como conclusión su evolución general es hacia una creatividad abstracta cada vez más pronunciada.

4.2.8.6-*Las inteligencias múltiples*: No se aprecia en este alumno ningún tipo de inteligencia.

4.2.8.7-*Las cualidades creativas*: destaca por la originalidad de los diseños y estructuras plásticas.

4.2.8.8-*Nota*: 5.

4.2.9-*Alumna am: 4º curso, abandonó.*

4.2.10-Alumna it: 1º curso.

4.2.10.1-*Diagnóstico*: Se trata de un alumno que teniendo buenas aptitudes musicales, sobre todo en lo relacionado con el oído como la buena realización de temas, presenta dificultades rítmicas y técnicas porque no tiene control de la articulación de los dedos, ni de la descarga de peso; por lo tanto le cuesta mucho trabajo diferenciar planos sonoros, establecer una dinámica lógica o manejar el pedal. Tampoco tiene fuerza en los dedos.

4.2.10.2-*Programa*:

Ejercicios de Técnica:

-Escalas y arpeggios en movimiento paralelo y contrario, en non legato, legato y staccato; escalas en intervalos de 3ª y 6ª.

-Ejercicios de articulación del Método de Hannon.

-Estudios de Czerny op. 821: tres cada día.

-Ejercicio de flexión en los dedos (fondos) para mejorar la resistencia muscular.

Estudios de Técnica:

-Czerny op. 299 nº 18,19,22,28,33.

Obras Barrocas:

-Invención nº 1 de J S. Bach.

-Sinfonía nº 2 de J S. Bach.

Obra Clásica:

-Fantasía en re menor de Mozart.

Obra Romántica:

-Pieza op. 43 nº4 de Grieg.

Obra Moderna:

-Childrens Corners nº 1 de C. Debussy.

Obra Española:

-Sacromonte de J. Turina.

Obra Contemporánea:

-Esta es la Tonada de A. Oliver Pina.

Test de personalidad de gordon:

No realizó el test de personalidad.

4.2.10.3-Análisis de las obras:

Sinfonía n° 2 de J. S. Bach:

a)-*Fase analítica (Blanca)*: establece la estructura con una temática representada en líneas semicirculares y rectas, con la tensión casi en el final, alternada con relajación (círculos), que va a declinar, tras otro pasaje de tensión (puntos), a la cadencia final (círculo grande). Además, deja bien delimitadas las diferentes entradas del motivo mediante diagonales y verticales. El trabajo le ha servido para trabajar la estructura.

b)-*Fase lógica (gris)*: escucha dos versiones: la primera tranquila y romántica, expresadas en garabatos entrecruzados; otra juguetona, con garabatos más fuertes, mezclados con líneas rectas y en ángulo.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: el compositor lo concibió alegre, muy improvisado y musical (garabatos mezclados con líneas).

d)-*Fase emotiva (rojo)*: secuencia primero la tristeza (garabatos, semicírculos, quebradas, puntos), luego el impulso (garabatos, diagonales y puntos), y alegría (semicírculos, diagonales y onduladas cruzadas).

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: para ella, la estructura es lenta con un impulso (puntos, círculos y rectas), rítmica (puntos alternos con semicírculos y rectas), para declinar en la cadencia (puntos y círculos).

f)-*Fase creativa (verde)*: lo establece como un alegre contraste de voces y planos, como un claro-oscuro con un final en mf. (curvas, garabatos, triángulos, círculos, puntos, figuras, rectas, etc..). En su interpretación introduce con fuerza y claridad el sujeto en las diversas voces, que va hacia la tensión expresiva y armónica por terrazas hasta el final(en terrazas descendentes) en el que crece un poco para llegar al mf.

g)-*Registro del trabajo*: al principio presentaba problemas en la articulación, los planos sonoros, la dinámica y la memoria, peor se fueron solventando poco a poco. Los gestos aparecen muy naturales, en armonía con su personalidad; la captación visual es buena, al igual que la imagen mental que la presenta como una playa con viento, alegre; la creación temática, si bien no está conseguida, va mejorando; sin embargo, la relación imagen- forma y la visión poética son buenas, al igual que la capacidad innovadora, que lleva a cabo cuando se le incita a ello.

Fantasia en re menor de Mozart:

a)-*Fase analítica (Blanca)*: realiza un boceto que expresa las diversas partes de la obra: la primera de un diseño melódico suave a modo de introducción (garabatos), la segunda con tema expresivo y movido (rectas cruzadas, quebradas, puntos, etc.), la tercera melódica (espirales), la cuarta con tensión y movimiento (quebradas, ángulos garabatos), la quinta de temas marcados que luego se relajan (angulosas y garabatos), la sexta melodía tensa (angulosas) y en la última se resuelve la tensión (sol, garabatos, rectas cruzadas). La alumna la califica de obra triste, impulsiva, con choque emocionales y fuego.

b)-*Fase lógica (gris)*: escucha dos versiones, una triste, más lenta y expresiva (líneas diversas de distinto grosor); otra alegre, más rápida (garabatos).

c)-*Fase operativa (amarilla)*: el autor concibe la obra como triste, como un mal momento personal al que el autor está encadenado (garabatos y líneas diversas).

d)-*Fase emotiva (roja)*: expresa tristeza (garabatos suaves), pasión o ansiedad para salir de la situación (líneas gruesas entrecruzadas), alegría al superar el problema (paralelas fuertes finales).

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: para ella, la síntesis es triste (garabatos y líneas diversas) y alegre (figuras, lazos, romboides, etc...)

f)-*Fase creativa (verde)*: para ella, la obra es tranquila pero caminando, después se rompe con lo anterior, aparece la alegría, el impulso y la tormenta. El boceto es confuso y no tan específico, conteniendo diversas líneas de distintos grosores e intersecciones. En su interpretación aparece la calma expresiva, el prudente movimiento posterior, en el que destaca el ritmo además de la temática; después se produce la aceleración y el crescendo hacia la tensión central, que luego declina entra en la tercera sección más melódica que rítmica, donde no establece mucha diferencia de planos sonoros, pero después va hacia el final expresivamente, terminando en un mf.

g)-*Registro del trabajo*: Presenta especial problema en la igualdad de la articulación, planos sonoros, tratamiento de las modulaciones y memorización de la obra, pero estos problemas los supera muy despacio porque no tiene mucha constancia en el estudio del instrumento. Los gestos son naturales, la captación visual buena, al igual que la imagen mental que la presenta como el centro de la tierra; la creación temática musical es buena, al igual que la relación imagen-forma y la visión poética; sin embargo, la capacidad innovadora requiere mayor esfuerzo por su parte.

Pieza op. 43, nº 4 de E. Grieg:

a)-*Fase analítica (Blancka)*: ve la obra como la expresión de los cantos de los pájaros y los estados de ánimo desde el amanecer hasta la noche. Al amanecer aparece un coro de voces (sol, quebradas, círculos), al atardecer los cánticos son individuales (montañas y sol, nubes, quebradas y onduladas), la noche trae consigo un profundo sueño (se oculta el sol, curvas ligadas). La metáfora le ha servido para estructurar la obra.

b)-*Fase lógica (gris)*: no la realiza.

c)-*Fase operativa (amarilla)*: el autor concibe la obra tranquila, igual que su vida personal; lo expresa con garabatos simples y finos.

d)-*Fase emotiva (roja)*: el amanecer trae la alegría y felicidad, demás de la vida (sol ondulada ascendente, montaña con sol, etc), el atardecer trae nueva vida (onduladas en diversas posiciones), y la noche trae el amor en un profundo sueño como fuera del mundo (gran ondulada más marcada y otra fina).

e)-*Fase de control del proceso (azul)*: concibe la obra en resumen como tranquila (líneas diversas ondulada y quebradas), sin exceso de vitalidad (garabatos finales).

f)-*Fase creativa (verde)*: ve la obra como las distintas etapas de la vida de un pájaro (garabatos y líneas superiores), identificándolo con las personas (líneas angulosas, curvas, cruzadas), por lo que destaca el ritmo y los temas (rectas y puntos alternos). En su interpretación refleja los movimientos nerviosos de los pájaros con precisión, incluso los cantos, distinguiendo entre el amanecer (despertar) del atardecer (menos movimiento) y de la noche (todo se va parando).

g)-*Registro del trabajo*: los problemas más importantes son la falta de estructura dinámica, la medida del ritmo y la utilización del pedal, pero los supera poco a poco. Los gestos, como siempre son naturales, la captación visual buena, y la imagen mental muy curiosa, presentando una sección con pájaros en registro agudo fuerte, otra sección de colores en registro grave y otra sección que representa diversos momentos del día en registros variados. La creación temática, la relación imagen-forma y la visión poética son buenas, pero no puede hablarse de innovación en este caso.

Sacromonte de J. Turina (de danzas gitanas):

a)-*Fase analítica (Blancka)*: el análisis refleja la vida de los gitanos, la hoguera, baile, etc.; e identifica con acontecimientos de la vida de este colectivo, como las peleas, el misterio, la tranquilidad, etc...El boceto está lleno de símbolos que expresan la variedad rítmica y el constante movimiento de la obra: rectas, paralelas, curvas cruzadas, semicirculares, cruces y onduladas. Las

líneas curvas representan un tema más melódico, y las cruzadas un tema con más armonía.

b)-Fase lógica (gris): no la ha hecho.

c)-Fase operativa (amarilla): la obra es producto de la nostalgia que sentía el autor en el extranjero, reflejo de sus visiones de España, el amor a su tierra y recuerdos de su infancia (líneas onduladas, quebradas, línea gruesa central y garabatos finales finos).

d)-Fase emotiva (roja): secuencia los sentimientos nivel general, como la lucha de la vida (líneas, angulosas, cruzadas gruesas) en contraste con la paz interior (onduladas y círculo fino) alternas, al igual que en la vida.

e)-Fase de control del proceso (azul): lo sintetiza en fuerte (líneas rectas y cruzadas gordas), vivo (garabatos en movimiento) y tranquilo (onduladas finales).

f)-Fase creativa (verde): lo que más quiere resaltar es la lucha opresiva y la velocidad de los acontecimientos (mezcla de líneas rectas y onduladas con garabatos que expresan movimiento). En su interpretación resalta mucho el ritmo y la melodía rítmica, acentuando las partes que corresponde. Además, deja ver el misterio, la velocidad de la vida, el baile, etc., que en un acelerando nos conduce a la cadencia final. Pienso que le han faltado contrastes dinámicos y un mayor dominio para realizar el acelerando final de un modo más bailable como el taconeo.

g)-Registro del trabajo: las dificultades más marcadas en esta obra son la falta de control del lanzamiento de peso en los fuertes, el trabajo de la polifonía, la estructura dinámica, la desigualdad rítmica y el empleo del pedal, pero lo fue superando despacio como siempre. Los gestos aparecen naturales. Además, la captación visual es muy buena, al igual que la imagen mental, la creación temática y la relación imagen- forma; pero no presenta elementos innovadores.

4.2.10.5-Procesos trabajados con más profundidad: ha trabajado todas las fases casi igual, pero de un modo superficial en algunos casos, utilizando en general los símbolos sin pensar mucho sobre ello y de un modo repetitivo. No se ha saltado ningún proceso pero expresa las ideas más claramente en el piano que en el boceto. Su evolución por otro lado, es un viaje hacia la comprensión filosófica de la obra a través de la metáfora, que va perfeccionando en cada trabajo.

4.2.10.6-Las inteligencias múltiples: Se observa en este sujeto una inteligencia lógica porque presenta facilidad para los análisis y otros procesos razonados; la interpersonal porque profundiza en el mundo interior de los compositores; la intrapersonal porque profundiza en su propio conocimiento interno y saca conclusiones al respecto. Sin embargo no presenta especiales cualidades en la

inteligencia lingüística desde el punto de vista musical, ni en la cinestésica, ni en la espacial ni en la musical.

4.2.10.7-*Las cualidades creativas* en las que se observa mayor capacidad es en la fluidez expresiva porque crea unidades de significado, sobre todo en el aspecto imaginativo, y la asociativa porque relaciona esas unidades en una obra a través de inventar historias. No se dan en este sujeto flexibilidad ni originalidad.

4.2.10.8-*Nota:* 6.

4.3-Comentarios generales de los alumnos; una síntesis de los resultados:

Al observar sobre el método y sobre mi trabajo los dibujos de los compañeros han aprendido la profundidad del enfoque de cada uno, así como su aplicación en el instrumento; del mismo modo, consideran que es imposible copiar de otro, porque cada uno responde de su particular visión y estudio previo; además, les resulta interesante la diversidad del empleo de los códigos en los diferentes bocetos y fases, lo cual trae como consecuencia que las versiones sobre una misma obra sean diferentes al tratarse de diferentes sujetos. Por fin, al escuchar las grabaciones, aunque algunas imperfectas por distintos motivos, han reconocido que se identifican con la idea que pretendían expresar.

4.4-Análisis comparativo de los resultados de los tests con los resultados del trabajo de cada alumno:

Después de todo lo expuesto, y teniendo en cuenta que el análisis de los resultados de los tests tiene que servir para dar una explicación a los resultados del trabajo de los alumnos, hemos analizado esa dualidad, intentando descifrar las cualidades que predominan en cada persona (positivas o negativas) y, conforme a esta visión, qué obtiene cada persona de sí misma tanto a nivel personal como profesional o de estudios musicales como es el caso.

Así, se observa que puede conseguirse con trabajo y perseverancia que unas cualidades compensen a otras, pero para eso, el alumno necesita de un profesor que le encauce y le haga superar lo negativo. Al respecto, también hemos observado que los alumnos que se dejan vencer por las cualidades negativas, aunque sean pocas o una sola, obtienen menor rendimiento.

Si estudiamos las capacidades ocurre algo parecido, ya que puede haber alumnos que presentando un bajo o normal índice de inteligencia, compensen con un alto índice de originalidad, que unido a la fuerza de voluntad y una alta autoestima produce resultados inteligentes (casos AR y SL), aunque, en principio se tarde más tiempo debido a la dificultad o lentitud para razonar.

Pero, si se observa la siguiente tabla comparativa que representa el esquema del análisis global de la personalidad e inteligencia,

después de realizar todo el trabajo con los alumnos, se puede ver una evolución respecto al diagnóstico inicial.

ALUMNO	IG	IM	MA	PERSONALIDAD	INTERPRETACION	RESULTADO
6	alto	alto	----	ascendencia/ esta- bilidad emocional/ autoestima/ estima profe.	-alto proceso motor -nivel alto	-predominio de las cualidades positivas.
4	alto	---	alto	-constante/persebe- rante/ vitalista/ sociable/tolerante/ comprensiva/falta de confianza e ini- ciativa/desequili- brio emocional/ gus- to por lo fácil.	-buen proceso motor- mejora analítica/ sintética/creadora/ de abstracción/de la metáfora; -Unir idea- resul- tado.	-al formación pe- dagógica ha in- boración de su peculiar código y el desarrollo de Cualidades como La originalidad.
7	---	bajo	----	-equilibrio emocio- nal/tolerancia/ comprensión/cautela pasividad/variabi- lidad/poca constan- cia/baja autoestima	-poco trabajo prác- tico, reflexivo y analítico, pasividad/variabi- lidad/poca constan- cia/baja autoestima	-predominio de lo negativo sobre po- sitivo, -evolución nula, -bloqueo
3	----	-----		-estabilidad emocio- nal/alta autoestima constancia/percebe- rancia/paciencia/ pasividad/gusto por lo fácil/intoleran- cia.	-trabajo de lo anlí- tico, -trabajo más motor, -ideas muy generales	-poca evolución debido a la into- lerancia, -bloqueo.
1	baja	baja	baja	-paciencia/compren- siva/tolerante/ responsable/equili- brio emocional/ pasiva/poca socia ble/baja autoestima	-enfoque filosófico -simbología muy personal; -pasiva/poca socia ble/baja autoestima	-exteriorización ha implicado el re- fuerzo de la autoestima-desar- rollo positivo -viaje interior hacia la abstra- cción,
8	med	---	bajo	-activa/autoafirma- tiva/autoconfiada/ tolerante/paciente/ cautela/alta autoes- tima;	-buen análisis -monótona en el planteamiento, -poco profunda, -poco variada;	-el resultado de la escala no coin- cide con el resul- tado del trabajo.
2	----	alto	bajo	-original si quiere -vital si motivada -pasiva/poca autocon- fianza/desequili- brio emocional/into- lerante/incompren- siva/inconstante/ baja autoestima; positivo	-trabajo reflexivo/ original/profundo/ detallista; en el -práctico necesita más estudio;	-mayor abstracción -mejor utiliza- ción de metáfora, -progreso en pro- ceso de síntesis, estructura mental, e interpretación; -predom.
7	m b	---	-----	-originalidad/socia- bilidad/vitalidad si motivado/intelec- tualidad/pasivo/ poco paciente y com- prensivo/baja auto- confianza/inestabi- lidad emocional.	-trabajo profundo, -bocetos adaptados a cada estilo, -positiva evolución de interpretativa, abstracción;	-intelectualidad + originalidad alta + motivación = alto nivel de abstracción.

Tabla 19: Análisis relacionado de personalidad e inteligencia en el trabajo de interpretación.

MA = Memoria, atención.

IG = Inteligencia general.

IG = Inteligencia general.

IM = Inteligencia Musical.

En esta tabla, hemos relacionado los factores intelectuales, de personalidad e interpretativos, con el fin de observar el resultado según el predominio de unos u otros. Al respecto se ha observado que, en los alumnos con los tres factores positivos, predomina lo positivo y no tienen problema, pero en otros alumnos con carencia de factores creativos (como el caso C CH), buenas condiciones musicales, personales e intelectuales y buena formación, se produce el desarrollo del factor originalidad precisamente porque la formación desencadena un proceso de elaboración de los trabajos que culmina en un proceso creativo. Por ejemplo, el caso AR, con cualidades personales positivas y baja autoestima produce un bloqueo por el predominio de lo negativo, lo que influye en el resultado del trabajo que también es negativo. El caso CG también es digno de mención, ya que, con buenas cualidades intelectuales y personales, la intolerancia es un factor que destruye los efectos de lo positivo y produce también bloqueo. El caso AB, también digno de mención por el proceso inverso; se trata de un sujeto con bajos índices intelectuales, buenas cualidades personales y baja autoestima, pero muy penetrante los significados profundos de los trabajos; así, con un refuerzo de la autoestima ha conseguido un desarrollo tan positivo de su personalidad que le ha llevado a madurar musicalmente muy deprisa en lo que yo he llamado "viaje interior hacia la abstracción". Sólo en el caso VG, el resultado del análisis a escala de los factores intelectuales y personales no coincide con lo que debería de haber sido el resultado final del trabajo. El caso MR con condiciones personales bastante negativas, pero buenas capacidades musicales, ha llegado a mejorar el proceso de síntesis, la estructura mental, la abstracción y la interpretación. El caso AR, con elevado índice de inteligencia, más alta originalidad, alta motivación (que suple a la inestabilidad emocional), conduce a un alto nivel de abstracción. Por tanto, podemos afirmar que, la carencia de ciertos factores personales, intelectuales o musicales puede suplirse por

otros, de tal modo que los existentes arrastran el proceso mental y hacen que aparezcan los factores que no se dan de forma innata en las personas, ampliando ese proceso mental, que alcanza resultados no previstos, lejos de lo que en un principio se perfilaba.

4.5-Qué han aprendido los alumnos?:

Lo más importante es que han aprendido a trabajar de un modo sistemático, a prender de sí mismos y de los propios compañeros, a mantener su personalidad musical dentro del Estilo característico de cada Época, a utilizar sus cualidades más positivas ya mejorar las negativas, porque este trabajo requiere un análisis personal continuo, lo cual les hace cada vez más autosuficientes y maestros de sí mismos.

Mediante la visión y realización del Campo Semántico han interiorizado profundamente sus conocimientos y experiencias musicales en lo referente a la vivencia que debe acompañar a toda interpretación que quiere ser creativa; y para ello, han tenido que conseguir un estado de relajación y receptividad interior que ahora les resulta más fácil gracias al proceso realizado.

Además, el desarrollo integral e ilimitado de sus cualidades personales y musicales no sólo ha enriquecido su persona, sino que les ha hecho más completos, más seguros de sus conocimientos y más extensos interiormente, ya que han ampliado sus capacidades desde todos los puntos de vista, con todo lo que esto tiene como consecuencia en el presente y en el futuro.

Tras este entramado, han conseguido automatizar procesos de pensamiento musical, creando estructuras mentales a través del trabajo de las musicales, declinando en unas interpretaciones coloristas y creativas que demuestran, además de un alto nivel de abstracción, una profundidad en los conocimientos, porque no puede crear el que no conoce antes lo que ha existido.

4.6-¿Qué he aprendido como profesora?:

Así, puedo decir que en este trabajo he aprendido a enseñar a interconectar los dibujos abstractos con las ideas e interpretación musicales; a elaborar con cada alumno un trabajo desde su interior, totalmente personalizado; a generalizar el método a la diversidad educativa en todos sus ámbitos; a trabajarle en otros niveles educativos; a continuar con otras fases del método partiendo de los resultados parciales de cada fase; a evaluar en los alumnos muchos factores que antes no se consideraban, referidos a las capacidades mentales, personalidad y aptitudes musicales, así como las actitudes; a transformar paulatinamente el método conforme a la madurez y conocimientos de los alumnos; a experimentar conmigo misma partiendo de las evidentes necesidades de los alumnos, como es el caso del análisis que he realizado de la estructura musical de los cuadros y las coloraciones de las partituras explicadas en el capítulo V.

Por lo tanto, con todo este trabajo sentamos una buena base para, que, en un futuro los alumnos puedan realizar el proceso que

nosotros hicimos anteriormente (explicado en los capítulos IV y V) para organizar y encauzar el método con los cuadros y partituras de eminentes artistas, ya que aquello supondría un tercer paso a seguir para alumnos de Grado Superior. De todos modos, ya estamos en condiciones de elaborar importantes conclusiones sobre todo el proceso de trabajo que hemos desarrollado, apoyados por una basta base teórica sobre el Arte, la Educación y la Investigación en el S.XX.



CAPÍTULO VIII.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN.

No es fácil concluir una Tesis Doctoral en la que convergen tantos temas diferentes porque hay que encajarlos como si de un puzzle se tratara, de tal modo que todos juntos nos sirvan para poner en claro los resultados y conclusiones de la investigación. Así, para elaborar este final, nos hemos basado en la revisión bibliográfica, en la experiencia de mi formación como profesora, de mi historia de

vida profesional, del trabajo realizado con los alumnos en cada una de sus fases, y de lo que hemos aprendido en cuanto a procesos de creación artística con la revisión de estudios sobre creatividad (incluso de interpretación pianística) y con el análisis de Obras de Arte, tanto pictóricas como musicales. De este modo, este compendio de conocimientos adquiridos, nos lleva a plantearnos la funcionalidad de nuestra enseñanza y nuestros Conservatorios si pretendemos estar a la altura de los tiempos, así como dentro del contexto de las tendencias actuales de investigación; por eso, en este capítulo, también hacemos sugerencias al respecto, con el fin de aportar ideas positivas a la enseñanza musical y su organización, de tal manera que ambos aspectos estén conectados para, así, cultivar al ser creativo en toda su amplitud interpretativa.

Es preciso dejar claro que desde la antigüedad, el hombre, a la vez que el habla, aprendió las artes, y dado que cualquier arte es un lenguaje simbólico, codificó signos para facilitar su comprensión; así, la enseñanza del Arte se configura como la transmisión de la emoción del creador que genera, a su vez, el concepto de la obra que transmite, y cuyas fuentes son tanto los factores cognoscitivos (para analizar, clasificar y comprender), como los emocionales (para transmitir sensibilidad) y los personales (para crear), en cuyo proceso juegan un papel importante los símbolos.

1. DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE GLOBAL:

"La luz, la atmósfera y la belleza en la pintura son los elementos más espirituales llenos de misticismo y misterio" (Exposición de Edades del Hombre, Zamora 2001).

Del estudio sobre la transformación que sufre el Arte del S.XX, del análisis de las obras de los grandes creadores, de las interpretaciones de los pianistas eminentes, hemos aprendido cómo se establece un proceso de creación que, al final, llega a formar parte de la propia esencia del artista. Pero, de dónde partimos y adónde llegamos es nuestra más profunda preocupación, que cristaliza en las siguientes apreciaciones:

1.1-La transfiguración del arte, fraguada durante el s XIX, pero acaecida en los comienzos del S.XX, fue consecuencia de una transfiguración interior de los integrantes de selectos sectores culturales guiados por los arquetipos de la recién surgida antroposofía. Estos artistas aprendieron de sí mismos, de su propia transformación interior, del proceso de creación que desplegaron, dándole a conocer al mundo a través de sus obras; y esta evolución íntima del alma se refleja en el Arte, a nuestro entender, por el siguiente orden:

a)-En primer lugar surgen las ideas en forma de filosofía, antroposofía; así, para la masonería, la Música es una práctica iniciática que (en nuestro caso) se personaliza en la interpretación pianística, ya que, cada intérprete y/o compositor sirve de puente entre el anterior y el siguiente. Al respecto, Chiantore (2000)

define que Bach es el profeta, Beethoven definió el camino, Chopin y Schumann lo recorrieron hasta alcanzar la perfección; pero Rusia fue (a comienzos del S.XX) el futuro por la identificación que hicieron entre el color y la sensación para tomar conciencia de la emoción organizada. De este modo, el camino del Músico se configura como un viaje al centro de sí mismo, en el que deberá pasar por distintas pruebas, en un continuo alcanzar cimas hasta conseguir depurar su Arte (como irradiación personalizada de belleza); y una vez transformado en esencia, Arte y Ser conforman una unidad indisoluble porque se ha conseguido alcanzar las metas superiores de la mente. Por tanto, los artistas de esta época, en su afán de transformar los ideales estéticos de sus obras, tuvieron que aprender unos de otros dentro de un entorno cultural, pero rodeados de un ambiente sociopolítico no siempre apropiado para generar creatividad; así, su motivación consistió en desear un mundo mejor reservando un lugar para la abstracción, para *un mundo y un arte con alma*.

b)-Surge el arte partiendo de las ideas, ya que todo el S.XX se caracteriza por la búsqueda de vanguardias y neovanguardias, de tal modo que los artistas no se centran en una sola estética, sino que las diversifican en un constante movimiento inestable; pero a cambio, son capaces de marcar sus propios procesos internos de creación por sí mismos, en un esfuerzo continuo de autoaprendizaje.

c)-Se plasma todo en la realidad social porque el siglo xx comenzó con grandes convulsiones que han permanecido en constante transformación durante los 100 años, fraguándose un nuevo devenir; pero, hasta comenzar el S.XXI no se diseña una sociedad constructivista, capaz de cimentarse sobre el desarrollo y el conocimiento, acompañada de una formación integral y libre del ser humano que se construye a sí mismo, dentro de un proceso de aprendizaje marcado por la creatividad, el pensamiento divergente y las inteligencias múltiples, donde tiene un lugar preponderante el factor emocional; estos procesos nunca se habían impartido en las Enseñanzas Artísticas.

d)-Los artistas, recogidos en su mundo, y alejados de los cánones socio-culturales tradicionales, van marcando un camino a la humanidad porque son seres sensibles que captan antes que los demás los efectos de la existencia. Cada artista es una personalidad genuina que absorbe y sintetiza lo que le resulta interesante del arte y las circunstancias de su época; se trata de un punto entre dos infinitos (la nada y el después de la vida), ya que durante la vida se esculpe la persona y el artista dando a conocer su arte al mundo a través del canal de comunicación trabajado y elegido por él. La intuición artística al final es matemática y el hecho de trabajar va desvelando el camino a seguir, de tal modo que se proyecta lo que ha de ser la vida artística, trazando su línea plano a plano, llegando a descifrar lo que queremos hacer. Algunos pintores como E. Vicente dicen que pintan para saber lo que es la pintura, no para los demás; este concepto me lleva a pensar en la simbiosis entre evolución del arte y evolución humana en el caso de artistas como él. Del mismo

modo, Alberti, que creó durante todo el siglo, sintetiza en su original obra poesía, música y pintura, y dentro de esta creación evoluciona constantemente dentro de su camino interior de artista, que él mismo construye, llegando a escribir antes de morir el *Salmo de alegría para el S.XXI*, en el que describe una nueva humanidad.

e)-En el fondo, toda Obra de Arte es una composición espiritual (que incluye la parte material, ya sea partitura o lienzo y la parte inmaterial, ya sea pintura o interpretación), donde entran en juego secuencias de sensaciones, sentimientos y percepciones que se distribuyen y ordenan para crear o recrear las obras, pudiendo alcanzar distintos niveles según el grado de desarrollo espiritual inculcado por el artista.



f)-Siempre se ha establecido una relación entre la música y el cosmos, por ejemplo, las pinturas medievales en que aparecen las 7 cuerdas de la Cítara identificadas con las 7 esferas cósmicas de las que hablan los astrólogos.

g)-La abstracción pictórica y musical de principios del S.XX indica una liberación de la realidad material a favor de la realidad filosófica de la vida, lo cual es un paso más en la evolución humana, ya que el ser humano desarrolla esa capacidad como trascendencia a lo puramente anecdótico, presentándose como una filosofía de la realidad. Al respecto, las series de Schönberg (y otros) pueden calificarse como elementos cubistas musicales, caracterizándose como expresionista la forma de expresión libre de su obra conforme a su estructura interna. Así, nosotros nos ocupamos de la manera de realización de estos trabajos, para adaptarlos a nuestros alumnos y porqué no, a los propios profesores.

h)-La especial inteligencia emocional de los artistas y el pueblo español influye en la construcción de la música española del S.XX, y se refleja en la variedad de acordes y tonalidades con coloraciones armónicas que a su vez enriquecen el espectro sonoro de las obras; muchos de cuyos elementos proceden del Flamenco. De los compositores de principios del S.XX podemos diferenciar características esenciales, dentro de su gran creatividad: -Granados/ más realista; Albéniz/ más imaginativo; Falla/ más abstracto, como denota en sus obras Fantasía Bética y La Antártida. Y del Flamenco utilizamos en nuestra enseñanza los diferentes ritmos como proceso para alcanzar la abstracción en la improvisación musical.

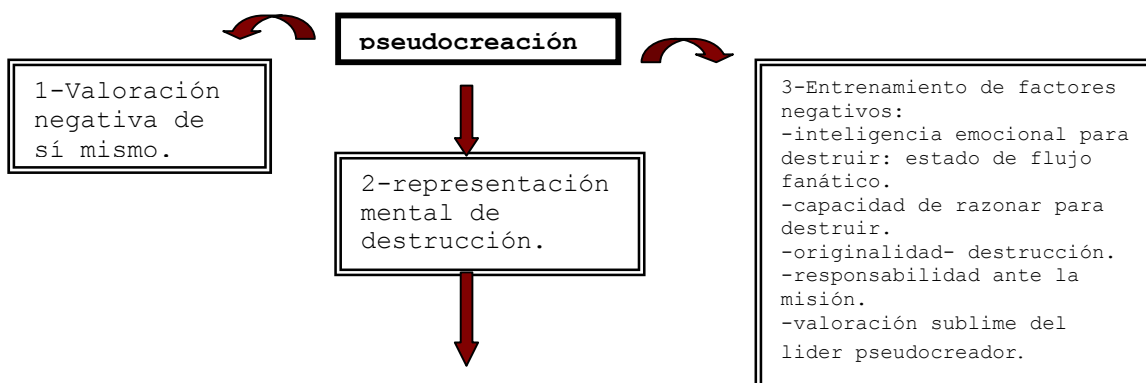
i)-Como los artistas del S.XX no coinciden en los contenidos estéticos de su arte, sino en los procesos de construcción de su obra, ha sido posible la sinestesia desde el momento en que se descubrió este tipo de creación. Así, todo en la corriente Expresionista es un proceso mental, incluso el sufrimiento que la generó; pero la vivencia y la conciencia del proceso van siempre por delante de la teorización. Por eso, nosotros estudiamos y aplicamos esa vivencia en la enseñanza pianística, como paso previo a la comprensión estética y al resultado interpretativo.



Figura 73: El proceso de Teorización del Arte.

1.2-El análisis del Arte y su enseñanza: creación y pseudocreación:

a)-Los analistas de Arte, comparan la guerra de 1914 con los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001, ya que, en los dos casos, se ha generado un movimiento de Expresionismo Abstracto pictórico, porque el caos y la destrucción hacen que el hombre sensible exprese las sensaciones y vivencias que se han generado dentro de sí mismo como consecuencia de los acontecimientos. Por eso surge la *visión interior* del Arte que, a su vez, expresa una visión interior de la situación dada, unida a un deseo de superación de la misma que marca nuevos caminos en las tendencias artísticas, reflejadas, al tiempo, a nivel social, reclamando la razón en un mundo de sinrazones, y la construcción en un mundo de destrucción (como expresan la escuadra y el compás masónicos reproducidos por Kandinsky en algunos de sus cuadros); la cultura frente a la barbarie (ajedrezado masónico que expresa el antagonismo del conocimiento y la ignorancia sin que sean ninguno de los dos absolutos). Al fin y al cabo la *pseudocreación* o creatividad utilizada sin sentido ético desarrolla sólo las capacidades personales que interesan al que enseña (lo que supone la destrucción inteligente y original) frente a la creación, cuyo valor ético permite desarrollar íntegramente a la persona, con todas sus facultades (construcción inteligente y original); para ello, se ha requerido el entrenamiento de un proceso mental inverso al constructivo, que podría ser el realizado del siguiente modo:



Destrucción, caos

Figura 74: La pseudocreación.

b)-Por tanto, creación y pseudocreación son procesos indisolubles en el advenimiento del Expresionismo Abstracto. Tal como representamos en la figura, se trata de personas con un bajo nivel de autoestima ya que no les importa morir para destruir (1). Los pseudocreativos también trabajan con imágenes mentales y símbolos codificados (2). Pero este tipo de persona es dependiente, de tal modo que su proceso mental contribuye a anular la capacidad de decisión y razonamiento de las personas a las que se está formando (3). Así, el proceso de creación y destrucción se generan mutuamente en este tipo de arte, porque el expresionismo surge a raíz de un acontecimiento destructivo (guerra de 1914/ 11 de septiembre), como una necesidad interior de expresión estética inteligente ante la crisis de lo bello; crean belleza en un contexto de destrucción; pretenden que impere la razón en un ambiente de sin razón.

Basándonos en estos procesos, nosotros hemos trabajado la creatividad con los alumnos de Grado Elemental y Grado medio, y hemos conseguido desarrollar los elementos creativos a través de la construcción de procesos musicales y mentales, la utilización de la metáfora (para crear conceptos e imágenes además de redes que crearan conexiones cerebrales al efecto), el desarrollo del pensamiento divergente y las inteligencias múltiples. Así, se ha generado un desarrollo humano y musical integral, previo análisis de los factores de personalidad, además de los intelectuales y los emocionales, que les ha llevado a alcanzar una mayor y más rápida madurez musical y mental como lo demuestran en las clases en su manera personal de enfocar el trabajo y la interpretación.

1.3-La representación de la idea y el simbolismo del color:

Todas las codificaciones de colores han seguido a la de Kandinsky. Si comparamos esta codificación con los "seis sombreros para pensar" (de Bono), se advierte un cierto paralelismo:

a)-*Rojo*, para Kandinsky es un color cálido energético lleno de recursos interiores y efectos psíquicos y simbólicos; para el autor del análisis de inteligencias múltiples, el rojo sugiere ira, furia y emociones, refiriéndose a los aspectos no racionales del pensar, hace visible los sentimientos para que puedan convertirse en parte del sistema de valores del mapa, a la vez que prevé al pensador de un método para entrar y salir del modo emocional; cubre amplios tipos de sentimientos como las emociones comunes, tanto fuertes como sutiles, y los juicios complejos como presentimientos, intuiciones, etc..

b)-*Amarillo*: para Kandinsky, además de ser un color cálido, es inquietante y penetrante, indica un acercamiento en movimiento horizontal; para de Bono es alegre y positivo, cubre el pensamiento positivo, desde el aspecto lógico y práctico hasta los sueños,

visiones y esperanzas. Es constructivo y operativo, la eficacia es su objetivo.

c)-*Verde*, para Kandinsky es un color frío, pasivo y sereno, inmóvil y satisfecho; para de Bono indica creatividad, la búsqueda de alternativas, el movimiento desplaza al juicio, el pensamiento lateral es un sistema para saltar pautas en un sistema autoorganizado de pautas asimétricas.

d)-*Azul*, para Kandinsky es la representación de la pureza inmaterial, un color frío que indica un movimiento horizontal de alejamiento; para de Bono, es frío, el color del cielo que está por encima de todo, es el control y la organización del proceso de pensamiento. Es como el director de orquesta, propone y llama al uso de los otros sombreros, define los temas hacia los que debe dirigirse el pensamiento, determina las tareas de pensamiento que se van a desarrollar, la síntesis, el respeto, etc..

e)-*Gris*, para Kandinsky es un color frío, inmovil, desconsolado; para el otro autor, es triste y negativo (negro), el modo de pensar lógico, negativo pero no emocional, basado en la lógica de la igualdad y la diferencia, confronta ideas de pasado y futuro.

1.4-El uso del color para la comprensión de la obra musical en la enseñanza:

A pesar de que Kandinsky establece estados del color y de Bono procesos mentales expresados en metáfora a través del color, coinciden en lo esencial, lo cual hace pensar que, en un futuro, puede servir el sistema para el desarrollo del pensamiento divergente y de las inteligencias múltiples a través de la utilización del sentido metafórico de éstas con el estado del color que les corresponde.

1.4.1-En la improvisación: la utilización que han hecho los alumnos del color es bastante reincidente; de este modo, en el trabajo de improvisación utilizan:

.En el del mundo a través de los colores, amarillo (inquieto)/ rojo (emotivo)/ azul (quietud)/ verde (serenidad) como principales en casi todos los casos, empleándose modulaciones cromáticas en casos muy especiales como el del alumno fn y ad que utilizan varias tonalidades de un mismo color (cap. VI).

.En el del mar, los colores más utilizados son azul y verde, seguidos de amarillo/ gris/ rojo. Otro ejemplo de modulaciones cromáticas lo tenemos en los alumnos ag y ad (anexo 1.1). Por lo tanto, en estos dos trabajos han aprendido a colorear sutilmente los sonidos con arreglo al color visual.

.En el trabajo del Flamenco los colores más utilizados son rojos/ azules, seguidos de verdes/ amarillos. Este trabajo ha servido para crear en la mente un cuadro real (el Flamenco) y trasladarlo a una visión abstracta en el dibujo simbolizado, lo cual supone un esfuerzo mental importante.

1.4.2-En el trabajo de la composición dodecafónica utilizamos el código de colores de Vysnegradskig que va por gradación cromática, identificándose con los sonidos de la escala cromática (rojo/ rojo anaranjado/ naranja/ naranja amarillento/ amarillo/ amarillo verdoso/ verde/ verde azulado/ azul violeta/ violeta/ violeta rosado/ rosa). Sin embargo, el orden de los mismos varía según el orden de los intervalos de la escala cromática en la serie dodecafónica, porque cada intervalo lleva su color, como se ha explicado. En este esfuerzo final, el alumno ha alcanzado la abstracción máxima dentro de su capacidad, consiguiendo además componer por sí mismo una serie dodecafónica, apoyado en los colores que identifican cada sonido de la misma, lo cual le ha llevado además a abstraer la realización de las dinámicas sin utilizar ya los dibujos, y a crear la estructura musical sin necesidad de crear antes la historia o cuento, sino imaginando directamente sensaciones y vivencias Anexo 1.1).

1.4.3-En el trabajo de interpretación creativa, se ha seguido la codificación de De Bono respecto a los elementos del pensamiento divergente: el blanco para el proceso analítico, el gris para el lógico, el amarillo para el operativo, el rojo para el emocional, el azul para el control del proceso y el verde para el creativo. La diferencia está en que las ideas y estructuras musicales se recrean directamente con símbolos, según los códigos de Kandinsky y su ideal de estructura pictórico- musical. Previamente a este trabajo, nosotros hemos analizado los cuadros de Kandinsky, Vicente y Alberti, y hemos desentrañado su estructura musical realizada a través del color y la forma; después hemos coloreado las partituras de las op. 11 de Shönberg y Stockhausen en el proceso inverso, creando estructura pictórica en ellas para elaborar la metáfora; y este trabajo del profesor ha sido fundamental para conseguir elaborar un Método coherente y lógico de creatividad utilizando la sinestesia, porque se han probado las fases necesarias de elaboración de una interpretación personalizada que después se han adaptado a los alumnos.

1.5-El uso de la forma y el sonido en el Método:

Es de destacar que la utilización de la forma en el trabajo ha sufrido una evolución. En las primeras improvisaciones de iniciación improvisábamos con la Escala Pentatónica y pequeñas formas clásicas como el Rondó y la Danza; pero cuando el trabajo nos llevó a la realización de procesos creativos, estas formas ya no servían (como les ocurrió a los artistas de principios del S.XX), así que tuvimos que pensar en trabajar estructuras internas libres pero lógicas en cuanto a las leyes armónicas y dinámicas. Así, fijamos el proceso general de: exposición, desarrollo y reexposición simplemente, sin determinar en qué momento aparecería la tensión del desarrollo, que tanto puede ocurrir al final como al principio. Además, al analizar los lienzos y colorear las partituras de los Artistas estudiados en esta investigación, observamos que su forma era una estructura semejante y en base a ella creaban sus Obras de Arte; por eso nos dimos cuenta de que nos encontrábamos en el camino acertado. Por

tanto podemos pensar que la llamada Estructura es una forma, aunque distinta y abierta, capaz de dar cabida a los más diversos esquemas mentales musicalmente hablando; y por eso aún, al comenzar el S.XXI, no se ha desvanecido.

Como consecuencia de esta abstracción formal, y partiendo de la metáfora sensorial y visual, el sonido se interiorizó y personalizó, porque transcurría de un modo natural cuando se estaba interpretando, una vez realizado ese proceso de elaboración tanto improvisatoria como interpretativa; ahora el alumno sabía lo que quería conseguir de un modo más consciente porque había hecho un trabajo artesanal con la música. Y después de esto es preciso afirmar la necesidad de interpretar una Música artesanal en un mundo deshumanizado, porque, para llegar a un pequeño resultado personal, el alumno ha pasado por un importante proceso de formación en el que ha adquirido conocimientos del exterior pero también del interior de sí mismo porque ha descubierto sus capacidades y la manera de utilizarlas organizadamente dentro de un proceso de creación que le ha creado una estructura mental importante.

1.6-Las estrategias didácticas innovadoras:

Las estrategias innovadoras utilizadas en este Método han sido:

-La utilización de metáforas de un modo organizado y científico, basadas en el estudio de varios teóricos sobre el tema, de los que destaco a Pilar Mingorance por haberme basado fundamentalmente en sus estudios de investigación.

-La utilización del color para crear imágenes mentales que parten de lo visual; y para lo que me he basado en el trabajo de Kandinsky, Vicente y Alberti, importantes artistas de este siglo.

-La utilización del estructuralismo en la enseñanza del piano, a través de la creación de historias (en el Grado Elemental) y de un campo semántico (en el Grado Medio), para lo que me he basado en el trabajo de Shönberg y Stockhausen que liberan a la música de ataduras formales tradicionales e incluyen (este último) el elemento azar para personalizar aún más las interpretaciones. Así, este estructuralismo genera un sonido interior por parte del intérprete que es mucho más personal.

-La elaboración de un proceso de creación musical (con base en Stockhausen y Shönberg) con diversas fases (estructuradas en un campo semántico creado al efecto) que dan como resultado la abstracción musical y la creatividad interpretativa; este trabajo ha generado la producción de estructuras de pensamiento en los alumnos, lo cual se ha notado en la calidad de su trabajo porque lo elaboran con sistema y saben dónde pretenden llegar.

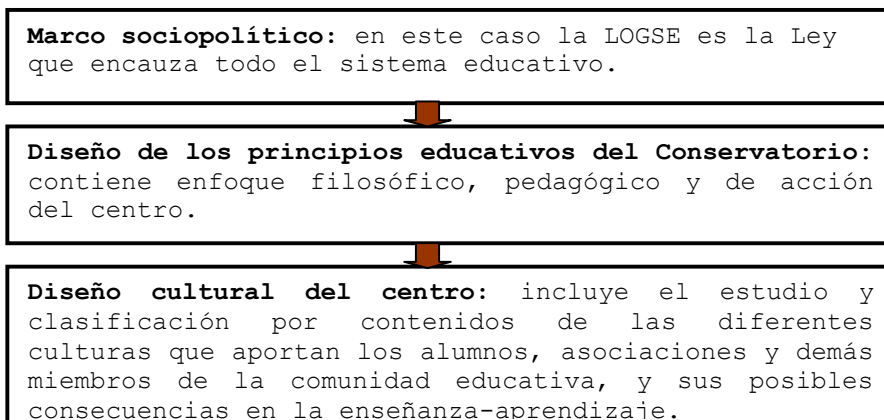
Por parte de la profesora ha sido importante el análisis musical de los lienzos de Kandinsky, Vicente y Alberti, así como la coloración de partituras de Shönberg y Stockhausen, porque ha permitido elaborar un método que puede servir para el trabajo en el Grado Superior y ella ha experimentado lo que quería realizar con los alumnos, observando en sí misma los resultados antes de que se dieran en ellos; por lo tanto este hecho ha marcado un cauce de actuación

fiable para realizar el resto de los trabajos; y ha convertido a estos Maestros en personajes claves de mi vida.

2. DEL CAMBIO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZAS ESPECIALES:

1-No es fácil extirpar de nuestra actividad docente un conjunto de esquemas rígidos en los cuales se acomodan cronologías, respuestas, actividades, conocimientos, para transformarlos en un devenir de experimentaciones, experiencias y construcciones en las que los alumnos construyan su propio conocimiento (Estebaranz y col., 2001); por eso es preciso trabajar sobre la planificación del cambio de centros educativos, porque, la idea global de cambio implica un desarrollo organizativo como un todo.

Nosotros fijamos los cauces de un curriculum innovador del siguiente modo, tal como indica la figura 75:



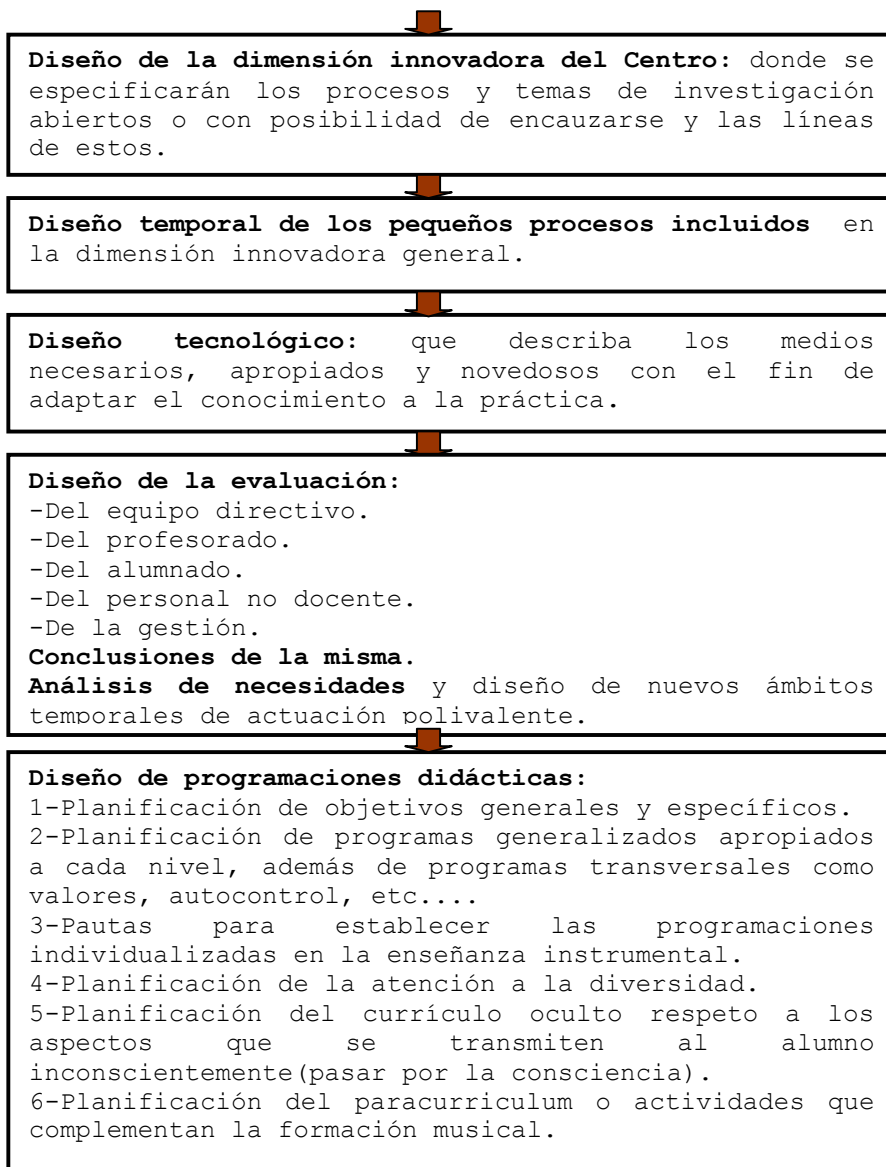


Figura 75: Pautas para un currículo innovador.

a)-Así, el marco sociopolítico nos debe servir de referencia para el funcionamiento del Centro, de reflexión continua sobre el estado de nuestra convivencia y su cauce democrático, dentro del respeto a los derechos fundamentales, el cultivo de los valores cívicos, democráticos y personales de todos los miembros de la Comunidad Educativa; y es en este punto donde tiene un papel relevante el Equipo Directivo, debiendo fomentar esta práctica en la vida diaria del centro.

b)-Los Principios Educativos del Conservatorio deben diseñarse conforme a esos valores mencionados, fomentando en el alumnado, no sólo la formación musical, sino la personal y la social, a través de

las diferentes especialidades y materias de grupo o colectivas, ya que cada una de ellas tiene su función al respecto; las especialidades instrumentales en las que se recibe clase individual deben de servir para inculcar valores personales y desarrollar la sensibilidad y aptitudes de los alumnos, las clases de grupo como la Música de Cámara, fomentarán el saber escuchar a los compañeros, el diálogo musical, la solidaridad, etc..; las clases colectivas fomentarán principalmente el civismo.

c)-Hoy día, los centros educativos, incluidos los Conservatorios, están llenos de alumnos de diferentes culturas, como marroquíes, turcos, búlgaros, ingleses, japoneses, etc..; pero esa variedad hay que encauzarla para dar a conocer toda la riqueza cultural y musical a la totalidad de la comunidad educativa, dejando que los alumnos se expresen a través de la singularidad de su música y comprendan la de los compañeros; sólo así la convivencia se enriquece y se fomenta el respeto por la diversidad cultural, una realidad cada día más arraigada en nuestro entorno social.

d)-Es necesario que un Conservatorio produzca innovación, al igual que una empresa rentabiliza sus productos. Nosotros producimos conocimiento y valores educativos, pero no es posible evolucionar sin producir innovación, para lo cual es precisa una constante labor de investigación y un trabajo continuo por parte del profesorado implicado. Ahora nos encontramos en la fase de motivar a los compañeros para ello a través de los Proyectos de Investigación que apoyan las Instituciones Educativas, pero, en el futuro, esperamos que la investigación se convierta en una práctica habitual en la generalidad de los Conservatorios.

e)-Para implicarnos en la investigación, necesitamos diseñar las innovaciones parciales, como estamos haciendo en este momento, que nos estamos dedicando principalmente a la investigación para el tratamiento de los bien dotados.

f)-En un Conservatorio es fundamental el apoyo de las nuevas tecnologías como los programas de composición musical (Finale, Encore, Sibelius), los programas que incluyen pistas de diferentes instrumentos con las que se puede trabajar combinando las mismas según sugieren los sonidos expresados en colores, internet en el aula con sus múltiples aplicaciones, incluso dar a conocer nuestra enseñanza a través la realización de cursos o unidades didácticas en internet, etc...

g)-En cuanto a los diseños de evaluación, tal como vimos en el capítulo V, son fundamentales para la evolución de los centros, debiendo analizar continuamente y como consecuencia las necesidades educativas a corto y medio plazo.

h)-Por fin, las planificaciones de los diferentes curriculums deben incluir programas transversales como la creatividad, los valores culturales, las técnicas de autocontrol, atención a la diversidad, planificación de actividades; porque actualmente, la enseñanza musical está estancada en la práctica docente, sin estudiar las necesidades interiores de los alumnos para su educación musical integral; y por eso, hemos investigado sobre los bien dotados y hemos establecido el desarrollo de procesos interiores para su educación,

descubriendo que además, se ha desplegado un importante desarrollo personal.

2-La innovación en cuanto a investigación y aprendizaje conlleva la interrelación entre las distintas instancias educativas que trabajarán unidas con una misma finalidad, lo cual evitará los conflictos en favor de un entendimiento y de una flexibilización de las relaciones entre las mismas.

3-La innovación y la constante evaluación puede motivar al docente a formarse, a renovar cada día la enseñanza musical desde su propia aula, así como a investigar su propia docencia. En la figura 76 incluimos un esquema de lo que debería ser la evaluación innovadora:

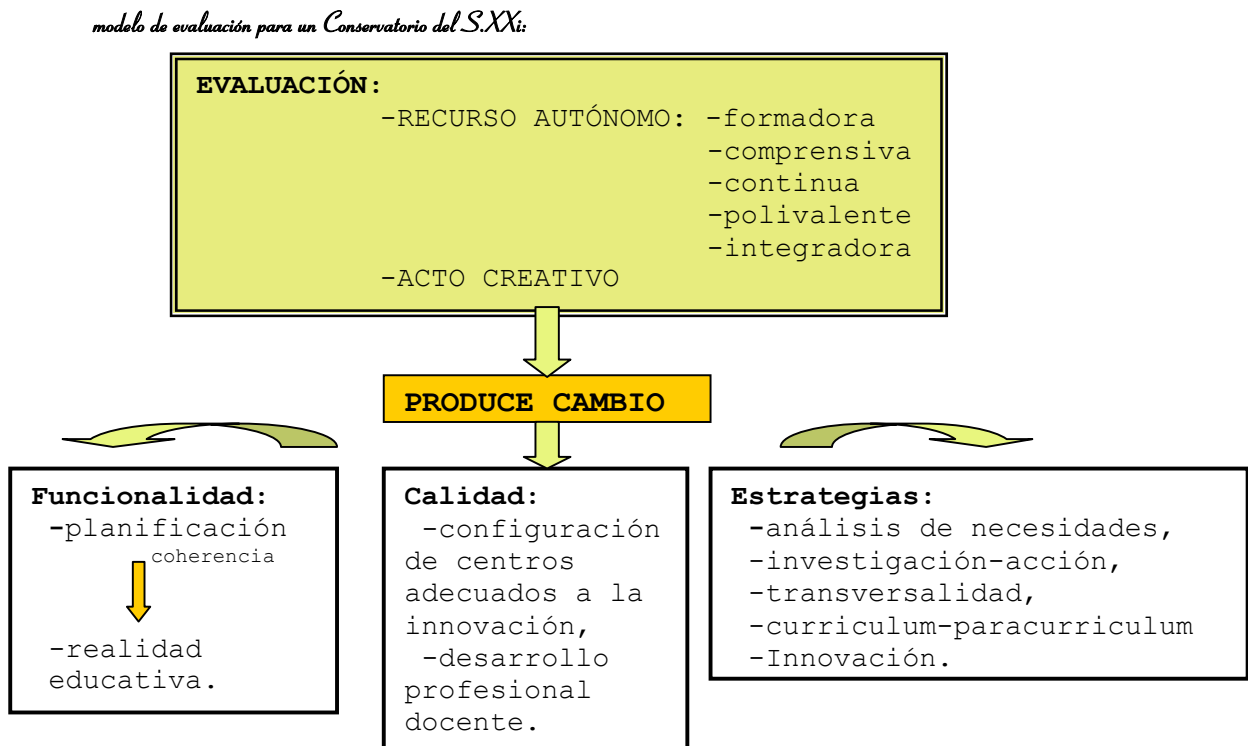


Figura 76: Modelo de evaluación para un Conservatorio del S.XXI.

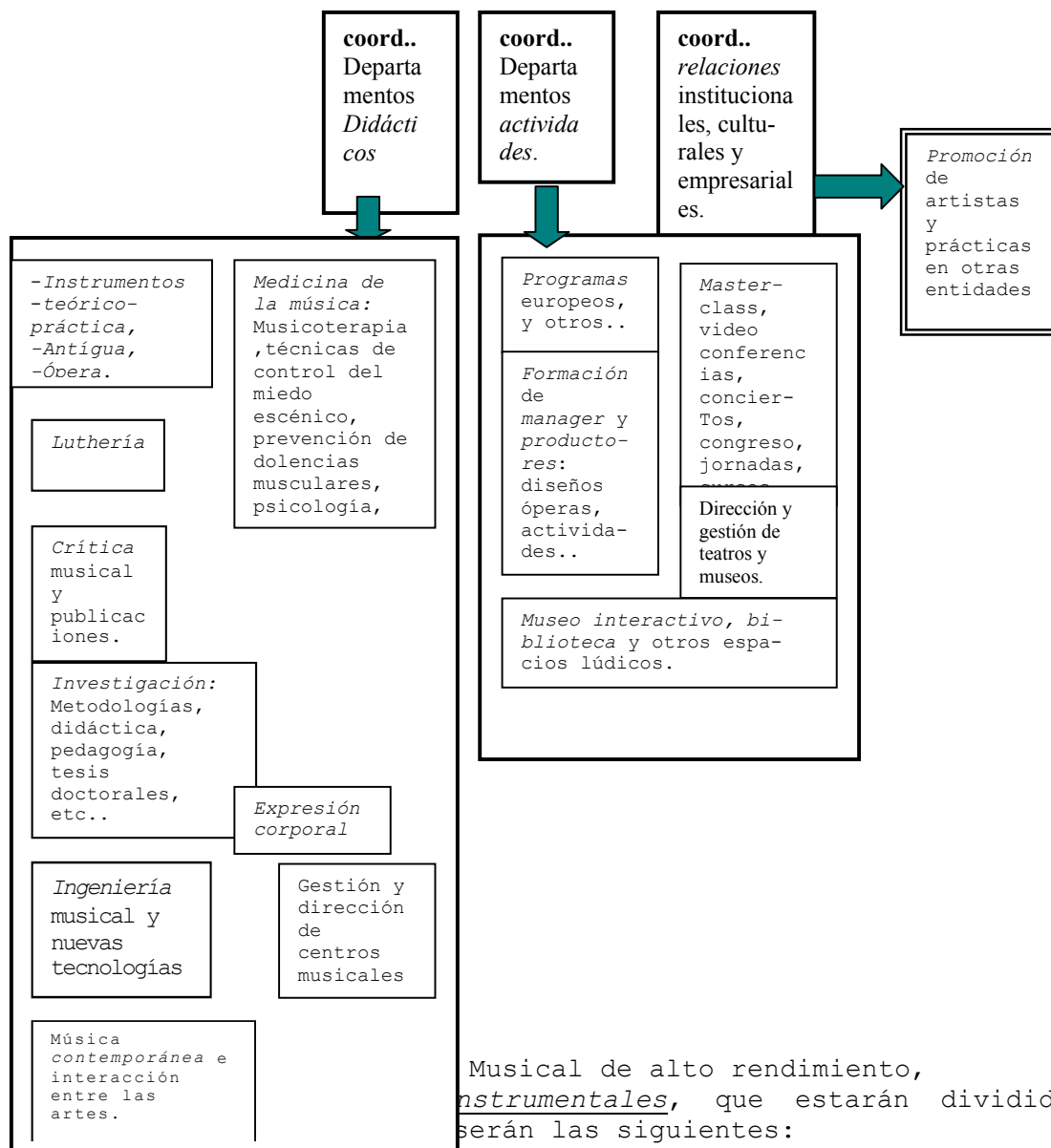
4-La implantación de la reforma es un proceso que implica a los sujetos de la misma y a las instituciones sin excluir a nadie. Por lo tanto, la reforma educativa dependerá en gran medida del trabajo interno de cada centro, del tiempo que los profesores dediquen a su formación, a la reflexión, a la elaboración de propuestas, etc...

5-Los Conservatorios no deben ser estrictos con los métodos de enseñanza, sino que deben potenciar los procesos creativos,

convirtiéndose así en centros de creación artística donde los profesores y alumnos puedan aprender y crear sin trabas.

6-Los nuevos métodos de enseñanza empleando el pensamiento divergente y las inteligencias múltiples que potencian la formación musical integral, al tiempo que la personal, requieren nuevos centros de enseñanza que se adapten a tales perspectivas, con el fin de que el alumnado tenga el apoyo logístico necesario para poder realizar los estudios desde esa visión, y el profesorado disponga de los medios apropiados para llevarlo a cabo. Y es preciso que todo el profesorado trabaje con pensamiento divergente e inteligencias múltiples porque esto supone un desarrollo personal e intelectual importante para los alumnos que será la sociedad del futuro, ya que se hace necesario en una sociedad como la actual, desarrollar al máximo y equilibradamente todas las facultades del individuo para que éste produzca ciencia, pero también valores y equilibrio interior. Para ello, sería preciso modificar la normativa y crear un nuevo organigrama de centro de enseñanza musical (considerando que el nuevo proceso de enseñanza lleva aparejado un nuevo diseño de centro), más adaptado a las necesidades de la nueva sociedad multicultural, de la nueva concepción de aprendizaje, así como al desarrollo integral del músico como profesional y como persona; porque hay que considerar que la música es entrenamiento muscular, audición, técnica, pero es, ante todo *una vivencia*. Así, siguiendo estas reflexiones, nosotros proponemos el siguiente modelo de Centro de Enseñanza Musical de alto rendimiento:





Musical de alto rendimiento,
instrumentales, que estarán divididas en
serán las siguientes:

- .Departamento de tecla, que incluirá piano, órgano, clave, celesta, etc..
- .Departamento de cuerda frotada, en el que se impartirá violín, viola, violonchelo y contrabajo.
- .Departamento de cuerda pulsada, que incluirá guitarra y arpa.
- .Departamento de viento, con viento madera y viento metal completos.
- .Departamento de percusión, donde se impartirán todos los instrumentos relacionados con la misma.
- .Canto (y ópera como práctica).
- .Música antigua, en el que se concentrará tanto la educación de la voz como la instrumental especializada, además de los pequeños grupos de cámara y agrupaciones corales específicas.

.Instrumentos étnicos y folklóricos de todas las culturas conocidas.

.Ingeniería musical, cuyo contenido será la enseñanza de instrumentos electroacústicos, nuevas tecnologías de vanguardia, y dominio de programas informático- musicales.

.Departamento de Jazz y Flamenco, incluyendo la expresión corporal específica.

.Departamento de luthería.

Las materias teórico- prácticas se diseñarán conteniendo historia, estética, fundamentos de composición, pedagogía, música de cámara, orquesta, acompañamiento, y demás materias establecidas por la LOGSE.

Además, cada departamento contará con su propio organigrama y material de funcionamiento según su volumen y actividad, aunque se configurará uno básico. Como novedad puede ponerse en práctica un sistema de master clases y videoconferencias que forman parte del horario docente, con un % de horas anuales a determinar; éstas deben ser variadas y servir para completar la formación con profesores invitados de diversas especialidades.

En contacto con la Universidad o mediante otra fórmula administrativa pueden organizarse programas de Doctorado diversos que complementen la formación del profesorado primero y del alumnado después, en su más alto rango académico. Estos fundamentalmente pueden ser: Instrumentos diversos, Musicología, Composición, Dirección, Ópera, Métodos de Investigación, Pedagogía, Medicina de la Música, Formación de Managers, Producción, Dirección y Gestión de teatros, Luthería, Organización de Espacios Lúdicos, Crítica Musical, Organización y Funcionamiento de Publicaciones, etc...

De este modo podríamos conseguir profesionales más cualificados y variados, e incluso abrir la puerta a nuevas perspectivas profesionales, que hoy, si no olvidadas, al menos se encuentran fuera de las organizaciones musicales oficiales de nuestros Centros.

3. DE LA HISTORIA DE VIDA

Al estudiar y analizar mi historia de vida, ordenando los acontecimientos, personajes y situaciones en las que me he visto involucrada, he llegado a observar cosas que, de no haber sido así, no las habría podido apreciar porque no había reflexionado sobre ello de un modo tan profundo ni me había parado a recopilar tantos datos al respecto. A continuación expongo los más significativos que han influido en el desarrollo de mi biografía profesional:

1-La conclusión más importante es la gran unión, *la fusión* entre persona, profesora e investigadora, que crece a la vez en todas las dimensiones, que vive el Arte; pero esta fusión se origina en la necesidad interior de aprender, no sólo por sí misma, sino con otros. Además, como producto de la fusión, se da una interacción del conocimiento en las tres dimensiones, que continuamente se intercambian el aprendizaje, influyendo en la formación integral de todos.

2-Gran transformación interior, porque me he esculpido a mí misma poco a poco, y he sabido enfocar mi camino profesional planteándome y cumpliendo paso a paso los objetivos propuestos, cuyo cauce marca con precisión Cortot (1934) en la siguiente frase:»....La fuerza elemental que es la Música, largamente interrogada y siglo tras siglo dominada con más seguridad por el artista, revelándole poco a poco los medios de inscribir en la realidad sensible las emociones que abundan en las confusas regiones de su inconsciencia....De esos movimientos profundos del ser nace entonces las radiosas creaciones del espíritu que la humanidad llama divinas y en las cuales reverencia la expresión depurada, ennoblecida, de sus sueños y de sus aspiraciones...La Música no puede describir con precisión, su dominio es el de las sensaciones....Ahora bien, cuanto más cultivado está nuestro espíritu y evolucionada nuestra inteligencia, tanto más tendrán nuestras sensaciones la posibilidad de afinarse. Pero, he de añadir, que al principio me marcaba grandes metas, pero, con la experiencia he tenido que modificar esos proyectos porque, he descubierto que lo realmente eficaz es el planteamiento de pequeñas o medianas metas, que intercalan un periodo de reflexión para continuar trazando un camino válido.

Todas las vivencias y emociones que han aparecido a lo largo de mi vida, han despertado profundamente mi sensibilidad y han producido en mí, como consecuencia, una gran renovación interior; han desarrollado mucho mi parte positiva y a la vez han hecho que fuera desechando partes o vivencias que negativas porque no podían convivir con esa vida interior que estaba en continua transformación.

«Ahora bien, no hay sentimientos extra-humanos, y el poder ideal de la Música, aún en las obras más elevadas, más depuradas en el fondo o en la forma, es resucitar en ellas las emociones humanas.....magnificadas por las galas del revestimiento artístico..» (Cortot, 1934).

3- He conseguido ser una persona realizada, en el sentido que Maslow (1983) describe la autorrealización:

-Vivencias plenas, vividas desinteresadamente, con absorción total. En este momento, la persona es total y plenamente humana

-Considerar la vida como un proceso de elecciones sucesivas. Elegir el crecimiento en lugar del miedo doce veces al día significa avanzar doce veces al día en la auto-realización.

-Escuchar las voces del impulso, dejarlo que emerja.

-Mirar dentro de uno mismo en busca de respuestas.

-Escoger sabiamente para toda una vida, escuchando al propio interior en cada instante.

-Actualización de las propias capacidades mediante el estudio.

-Dejar que el gozo nos sorprenda: vivir experiencias cumbre.

-Descubrir quién es uno, eliminar la represión.

Todas estas conductas las he practicado a lo largo de toda mi vida de un modo intuitivo, y hasta pasado mucho tiempo no he podido hacerlas todas positivas, porque eso responde a un proceso de madurez personal que se alcanza con los años; y al final, ha resultado ser la

base de la realización personal a pesar de valorar más en un principio los malos momentos.

4-*He sido protagonista de grandes cambios en mi vida, no buscados en principio; pero todos me han enriquecido y me han servido para avanzar:*

-Mi camino de iniciación a la música ha estado pleno de vivencias de ambientes y acontecimientos musicales.

-Mis estudios de Derecho, eran hasta ahora un campo nuevo en mi ambiente habitual y de familia.

-La realización de Cursos tanto universitarios como musicales, me han llevado a conocer diversas culturas y gentes, así como conocimientos.

-El traslado a Andalucía, puedo decir que quizá ha supuesto el cambio más radical de mi vida hasta ahora por la diferencia cultural, de vida y profesional.

-Mejora progresiva de mi nivel y estilo de vida; ese estilo de vida y mis relaciones sociales han estado entroncadas con la profesión durante mucho tiempo debido al compañerismo y la convivencia con los que me rodeaban. Ahora tengo, además de esas, relaciones mucho más diversificadas.

5-*He asumido riesgos que casi siempre he vencido, dando como resultado algo positivo; ya que me he arriesgado, en muchas ocasiones, a introducirme en lo desconocido con ilusión y con curiosidad, pero también con cierto temor hasta conseguir los primeros resultados.*

6-*He puesto a prueba mi voluntad, porque el camino ha sido difícil y trabajoso. Dice Solti (1998) en sus Memorias. "Mi vida es la prueba más clara de que si tienes talento, determinación y suerte, al final lo conseguirás: el lema es nunca te rindas".*

7-*He creado mi estilo personal de vida; así, mi vida es una espiral que aún no ha alcanzado su punto culminante. He tenido vivencias muy diversas y complementarias que yo he analizado y sintetizado dentro de mí, estas han formado mi persona conformando mi camino; y aunque van apareciendo círculos diversos, más grandes o mas pequeños (unos se abren y otros se cierran), la espiral no cesa, marcando un camino de evolución constante, siguiendo el ejemplo de Menuhin que era capaz de crear un mundo de belleza que se proyectaba a su alrededor, en un afán constante por mejorar al ser humano, lo cual ha constituido una valiosa e inolvidable lección, no sólo para los Músicos, sino para toda la humanidad. Pero para crear ese mundo de belleza es preciso un desarrollo personal paulatino, porque no es fácil convertir lo negativo en positivo; sin embargo, con el tiempo se descubre que ese es el camino del aprendizaje.*

8-*He buscado y he encontrado un nuevo estilo de pedagogía, en la que la sensibilidad, la tensión, la emoción deben estar controladas para que no afecten a la armonía del ser. Dice Rosa Calvo Manzano (1996) que "es preciso conocer y analizar la personalidad de cada*

discente para, a partir de un profundo conocimiento, ayudarle a todos los niveles, respetando su intimidad. La técnica elaborada desde la comprensión, razonada e inteligente, tiene la facultad de aplicarse al estudio en pasajes difíciles determinados. La técnica como fuente de fantasía e improvisación. Es como la ortografía y el diccionario del escritor. Es fundamental la información profunda de todos los elementos de la técnica para que los alumnos puedan aplicar los conceptos aprendidos por sí mismos, sin necesidad de la intervención puntual del maestro en cada caso. Hay que inculcar la necesidad de una buena formación, y a partir de ella, aplicar los conocimientos para analizar el repertorio, el análisis es la clave para la buena interpretación. De un maestro se debe heredar la filosofía pedagógica y la excelente formación, pero la personalidad es y debe ser individual, intransferible y personal. *Cada clase tiene que ser una inyección de información que capacite al alumnado para ser independiente en cada concepto aprendido que ha de saber digitar, analizar, memorizar, etc...*".

Desde este punto de vista puedo decir que he conseguido elaborar un método para improvisar al piano desde la infancia; producto de muchos años de trabajo, experimentos, selección de elementos válidos y no válidos, etc.. Este nuevo estilo supone la Realización de un viaje desde las imágenes visuales, a las mentales y la plasmación de estas en el instrumento. Además lo he ampliado a la interpretación personal de las obras y la afinidad entre las estructuras pictóricas y musicales, creando una empatía de color y forma entre ambas de cara a la interpretación de nivel superior. Después he conseguido trascender el Método, empleándolo en lo que voy a denominar propuestas de formación del profesorado:

a)-Por un lado he desarrollado procesos de creación (audición e interpretación) en alumnos universitarios (futuros Profesores de Enseñanza Primaria), en los que se trabajaba la sinestesia para comprender los procesos de creación musicales y crear un concepto de las obras; los resultados eran totalmente personales, llegando a recoger hasta 60 bocetos de color diferentes sobre una misma obra, de los alumnos del curso que impartí en el CEU San Pablo (Anexo 1.3).

b)-Por otro lado he aplicado procesos de creación (audición e improvisación) para realizar con alumnos con necesidades especiales, en un programa de orientación de cursos impartidos a Profesores de Enseñanza Primaria que se estaban especializando en este tipo de alumnado, en el que también se ha trabajado la sinestesia para desarrollar diversas áreas del cerebro en un ejercicio de desarrollo de las capacidades de los alumnos con necesidades especiales, lo que lleva a un desarrollo mental y personal de estos alumnos a través de la música (Anexo 1.4).

c)-Al final, lo más importante es la coordinación de equipos de investigación en los que colaboran diferentes profesores de diferentes especialidades; en un primer acercamiento a estas empresas, hemos dedicado nuestro trabajo a los alumnos sobredotados, consiguiendo consolidar un tratamiento en el que se unifican la motivación, el aprendizaje y la creatividad para culminar en un proceso de pensamiento a través del cual consiguen realizar interpretaciones personales. En estos proyectos se dialoga, se

analizan los trabajos, se discute sobre las estrategias didácticas, y se crea un proceso de trabajo común para este tipo de alumnos. Pero ha supuesto también un proceso de aprendizaje para los profesores implicados que hemos enriquecido nuestra manera de enseñar en un afán constante de superación.

Al realizar estos trabajos, hemos tenido deficiencias como es el caso de las notas de campo, que sobre todo al principio han resultado algo escasas, aunque después hemos conseguido completar el trabajo recurriendo a la memoria y reconstruyendo situaciones y datos en diálogo con otras personas sobre la base del análisis documental.

9-*He buscado y encontrado un estilo expresivo y colorista de interpretación:* Los conocimientos más creativos los he adquirido de mi profesora P. Bilbao y fuera de la institución, en los cursos. He aprendido también de pianistas del pasado, lo cual no ha sido fácil porque me ha llevado tiempo, esfuerzo y reflexión, tanto sobre mi enseñanza como sobre mi práctica interpretativa; al respecto, Clara Wieck (citada por Chilssen, 1985), decía: "No serás un artista hasta que no hayas amado y sufrido". Según este biógrafo, la pianista del romanticismo ponía gran énfasis en el sentimiento y el contenido; sabía que había alcanzado la fama en base a su sinceridad, pureza y verdad de su ejecución, en una época de virtuosismo extravagante. Consideraba que la velocidad por sí misma era un crimen. Su pregunta más frecuente era: ¿por qué pasar con rapidez sobre las cosas hermosas?. En cuanto al fraseo, consideraba que era importante en virtud de una minuciosa gradación dinámica, dentro de un ligado perfecto. Los movimientos lentos debían respirar profundamente. Su hermanastro Woldemar (citado por Chissel) dijo de ella cuando la escuchó en Berlín. "Tú, Clara, estás alcanzando esas metas a medida que pasan los años y acercándote a la perfección, de manera que, bajo tus dedos, la música se torna más espiritual y más pura aunque al mismo tiempo te hayas mantenido fiel a tu individualidad en el mejor sentido de la palabra". Sin embargo, el piano en este siglo ha evolucionado mucho, y existe una gran variedad de estilos interpretativos según la época en que se haya ubicado el compositor, porque la riqueza de la literatura pianística redonda en la riqueza de la interpretación, y así debe ser.

Pero este toque rico en sonoridades diversas no es fácil de conseguir ya que se requiere un esfuerzo especial enfocado a afinar el oído y perfeccionar el mecanismo.

Y de Solti sus Memorias (1998): "Ya no repito obras que haya dirigido muchas veces durante los últimos diez años. Las dejo a un lado por un tiempo, y entonces, después de un silencio apropiado, las vuelvo a estudiar, pero no uso mis viejas partituras...Con tiempo por delante me siento a la mesa, abro la nueva partitura inmaculada y dejo que las notas me lleven al compositor. El diálogo, a partir de entonces, es entre nosotros dos....Creo que mi comprensión musical es ahora mejor que nunca....."

10-He conseguido realizar un trabajo de investigación innovador en mi especialidad, lo cual no hubiera sido posible sin una buena dirección del mismo; ya que Estebaranz ha encauzado mis conocimientos

e ideas para realizar un trabajo válido y homogéneo que deseo sirva de referencia para nuevas investigaciones que espero poder continuar. Este trabajo servirá de referencia a partir de ahora para la enseñanza musical.

11-He participado en la vivencia sobre el Arte de los Artistas que he analizado visitando los Museos donde están expuestas sus obras y objetos personales, lo cual me ha hecho envolverme de su manera de hacer y establecer los procesos con más claridad y coherencia.

12-Como miembro de una Institución y colaboradora de una investigación que no disfruta enseñando sola, piensa continuar investigando sobre la enseñanza e interpretación musical dentro de la línea del más amplio desarrollo personal, acorde con los tiempos de la ciencia y la tecnología, pero sin olvidar el enorme potencial humano que aún queda por descubrir. Es importante que los alumnos conozcan su mundo interior para poder desarrollarlo, porque cuanto más lógica, análisis, emoción, control, creatividad, es decir sensibilidad utilicemos en una interpretación musical, más calidad alcanzará ésta. Pero para llegar al conocimiento de todos los factores descritos es preciso continuar la labor investigadora que hemos comenzado y poder transmitir esos conocimientos en forma de práctica musical. Además, los alumnos del S.XXI demandan más reflexión y mayor aprendizaje de procesos internos que les permita construir por sí mismos su propio conocimiento.

4. DE LOS RESULTADOS DEL MÉTODO.

4.1-Del trabajo de improvisación en el Grado Elemental: estrategias para la vivencia del Arte Global.

Es preciso decir que la improvisación, tal como la entendemos en la clase, es la puesta en práctica de una idea musical, pero para llegar a concebir esa idea y realizar esa práctica, utilizamos las estrategias que hemos ido definiendo en el Método (cap. IV). Así, a lo largo del trabajo, nos hemos dado cuenta que, al explorar el mundo interior del alumno, le hemos ayudado a eliminar sus factores mentales negativos y a positivizarlos, lo cual, en principio ha supuesto para él/ella una transformación interior importante, ya que, además ha expresado en forma musical su mundo interior. Después ha experimentado con sus propias percepciones táctiles, olfativas, visuales, auditivas y gustativas, dándoles también forma musical; ha trabajado su imaginación y fantasía, creando historias con sentido profundo, que ha expresado musicalmente. Además, ha interiorizado y personalizado conceptos como el mar, el flamenco, el color; y al final, ha creado sus propios conceptos para darles forma musical utilizando el dodecafonismo como elemento de construcción musical, lo

cual es un paso adelante en el aprendizaje pianístico inicial. Al final, además han creado su propia escala de valores democráticos como el respeto a los trabajos de los demás compañeros, la libertad en la elaboración de los mismos, y la igualdad en cuanto a que han sido todos tratados del mismo modo desarrollando al máximo sus facultades musicales; y han sido capaces de desechar el mal, estableciendo el bien como base de toda convivencia.

4.2-Conclusiones con respecto al aprendizaje y al logro de los objetivos propuestos:

4.2.1-En "el mundo a través de los colores":

- 1-Predomina el ritmo de negras.
- 2-Casi siempre aparece la melodía unida al ritmo.
- 3-El registro grave se identifica con la maldad y el agudo con la bondad.
- 4-Hay 10 dibujos abstractos y 5 concretos.
- 5-En las simbologías hay 12 abstractas y 3 concretas.
- 6-Predomina la lucha entre el bien y el mal con triunfo del bien.
- 7-Casi todos lo han utilizado como expresión de sus problemas personales y sociales. Ven el mundo desde una perspectiva humanista a pesar de su corta edad.
- 8-Les gusta a todos en general que triunfen los valores humanos porque se sienten a gusto dentro de un marco distendido de convivencia pacífica.
- 9-Se ha producido un salto de madurez musical, ya que casi todos los alumnos han realizado un trabajo de mayor calidad artística posteriormente con las obras del curso, debido al trabajo de la imaginación, la expresión, la imagen estética y la visión interior de la improvisación, además de los elementos musicales, lo cual es trasladable a cualquier obra.
- 10- Han mejorado en la comprensión de los recursos expresivos y su ejecución; el aprendizaje de los elementos musicales utilizados y su evaluación.

4.2.2-En la Unidad Didáctica "El mar":

1-Respecto a la capacidad de abstracción del alumno:

En este segundo trabajo se observa que la misma ha mejorado, ya que han sido capaces de imaginar olores partiendo del dibujo y de hacer una partitura con símbolos codificados con diferentes significados.

2-Respecto a la estructura mental del alumno:

Se advierte cómo su mente va adquiriendo una organización distinta aprendiendo a ordenar y clasificar los distintos elementos para obtener el resultado deseado. Los distintos estados del mar son perfectamente descritos con sus olores, incluso ordenados dentro del

argumento de una historia, que después reflejan en la partitura codificada.

3-Respecto al desarrollo de la imagen estética:

Se observa una notable mejoría en la capacidad para crear imágenes mentales de un modo ordenado, tanto en las historias como en la interpretación de las obras del curso, lo cual lleva a una mejora de la capacidad de expresión y de la creatividad interpretativa.

4-Respecto a la creatividad del alumno:

La mejor comprensión de la obra a través de la creación de imágenes hace que mejore la creatividad interpretativa. Como consecuencia han surgido sorpresas como la mayor abstracción de la simbología en los casos de los alumnos jr y ad, que partiendo de un dibujo concreto, han llegado a realizar una partitura futurista de simbología personalizada muy original. Es de destacar que casi todo el mundo tiene algún tipo de fluidez, siendo la más común la ideativa, pero no todos los alumnos son flexibles, aunque es preciso destacar que la falta de flexibilidad no es muy corriente entre ellos y además ha supuesto un resultado menos positivo en los alumnos que priorizan esta cualidad frente a otras.

5-Respecto a la interpretación:

No puede decirse de momento que exista una relación directa entre la mejora de la técnica desde el punto de vista mecánico y el trabajo de los cuentos, pero puede haber una relación indirecta, ya que, al mejorar su capacidad de abstracción, la estructura mental y la imagen estética, mejora la creatividad interpretativa; y esta mejora, hace buscar medios más sólidos de expresión, para lo cual necesitan una mayor seguridad mecánica, lo cual repercute en el hecho de que empleen más horas de estudio y de mejor calidad. Así, podemos decir que la *motivación* que les producen los cuentos influye en la cantidad de *esfuerzo* que son capaces de realizar.

Por eso, la conciencia de capacidad de abstracción del alumno le lleva a crear una estructura mental a través de la representación de imágenes mentales y el empleo de la creatividad para la construcción de las historias, consiguiendo una mejora en su técnica pianística.

Por tanto, la necesidad de utilizar medios expresivos concretos conduce a una mejora técnica que permita emplear dichos medios. Para ello es muy importante el momento de la audición, porque comprueban por sí mismos que su música es válida y puede presentarse al público que la valora positivamente. Además, en este segundo trabajo se observa una mayor independencia de ritmo y melodía.

6-Respecto a la docencia:

Los alumnos se esfuerzan más en clase porque están más tiempo trabajando tanto creativa como reflexivamente, y se vuelven protagonistas de su propia música, por lo que la clase se convierte en una vivencia continua, en una clase de creación artística. Además, buscan medios expresivos para muchos de los cuales no están

preparados, pero es preciso potenciar su uso aunque sea de una forma imperfecta porque pienso que sería negativo frenar una necesidad expresiva que surge del interior de la persona. Además, con el establecimiento de procesos de creación artística se desencadenan procesos de expresión como una parte esencial de los mismos, y es labor del profesor aprender a impulsar ese sistema de multiplicación de las cualidades de la persona. Además, el hecho de crear obliga al alumno a emplear la originalidad a través de la imaginación, lo cual da como resultado una mayor variedad de resultados interpretativos, incluso en una misma obra.

Por este procedimiento se puede investigar a los alumnos bien dotados según la imaginación empleada y la profundidad con que tratan los temas, dos características que hemos detectado como propias de los bien dotados.

7- Respecto a problemas sociales y personales:

Tras la prueba de improvisación es importante el apoyo moral del profesor respecto al trabajo, porque ellos, tras esta actitud, modifican o enriquecen las pautas iniciales con facilidad.

En resumen, todos buscan el civismo y la paz, así como la solidaridad.

4.2.3-En "el Cuadro flamenco":

1-En cuanto a la técnica de aprendizaje:

-Al llegar a esta época del curso, hemos saltado el proceso de la elaboración de la narración, de tal modo que la estructura de la obra surge ya espontánea, directamente de la metáfora.

-Los alumnos han aprendido cuál es la estructura de una obra musical y saben descubrirla.

-Resulta interesante el manejo que hacen de la serie dodecafónica, variando los ritmos y casi todos respetando las reglas que han de regir.

-Al sustituir los términos exposición-desarrollo- reexposición por exposición-nudo-desenlace les ha resultado mucho más fácil comprender la estructura de una obra musical.

-Al manejar la serie dodecafónica se observa un salto en la lectura y comprensión de las alteraciones e intervalos, así como en su manejo; aprenden de una vez alteraciones simples y dobles como si fuera un crucigrama, porque la creación de una serie es matemática(aunque sea simple), y, al igual que en un crucigrama, han de encajar todos sus elementos.

-Al construir y practicar la serie se consigue dominar la interválica y la armonía dodecafónica sencilla, aprendiendo a manejar los 12 sonidos de la escala armonizados fuera de los cánones clásicos: es el sonido y la expresión en su esencia.

-De la improvisación se llega a la construcción formal de una obra, tanto a nivel compositivo como interpretativo.

2- En cuanto a la docencia:

-Es importante destacar que esta forma de trabajar con los alumnos sirve para detectar talentos musicales, ya que, como en el caso del caso mr, se aprecia cuándo aparecen deficiencias técnicas al lado de cualidades como imaginación, musicalidad, sentido de la estética , etc..., porque aumenta la motivación.

3-En cuanto a la creatividad:

-Perfecta comprensión de que se está trabajando un cuadro flamenco abstracto, no en el espacio, sino en el tiempo. Lo dibujan primero en su mente y lo van desarrollando en el papel al lado de la partitura futurista.

-El hecho de dejar correr la imaginación y expresar en el instrumento esa creación, les divierte y les abre la mente, que queda mucho más predispuesta a la autoaudición y a la expresividad en cualquier tipo de obra.

-Confiesan que ver la música a través de los colores les resulta agradable y divertido, además de que mejora su capacidad de comprensión, ya que se establece un contacto más directo con ese lenguaje no verbal, incluso con la parte oculta de la Música. Se trata de descubrir de un modo más directo lo que de misterioso e intuitivo tiene este Arte, esa expresión inconsciente que se produce cuando está asimilada y comprendida en su significado más íntimo.

-Al dibujar la Música la estamos transportando al ámbito espacial, de tal modo que, espacio y tiempo llegan a interrelacionarse y compenetrarse en favor de la plenitud de la Obra de Arte: el sonido se convierte en color y el color en sonido; la frase musical coge forma a través del color, y éste se enriquece con estructuras musicales. Así, dicho experimento demuestra que existe una empatía entre la esencia del sonido y la del color, que es, en definitiva, la esencia del arte del sentimiento: pensando en el color, la expresión musical se enriquece y su estructura cobra forma, porque ambos elementos vibran.

4.2.4-En la "Composición dodecafónica":

Además de las conclusiones anteriormente expuestas en el Cuadro flamenco se considera que el Método potencia:

- a)-el perfeccionamiento de la práctica interválica;
- b)-la armonización con acordes de tres notas de la serie inventada por el propio alumno;
- c)-la independencia de melodía y acompañamiento;
- d)-la abstracción total en la composición a través de la metáfora.

4.2.5-Conclusiones finales del trabajo de improvisación:

-Generales: Factores que han influido positivamente:

1-Se ha seguido un sistema constructivista iniciando una experiencia artística que parte de la experiencia sensorial de estímulos externos, integrando para ello varias realidades:

- a)-La experiencia externa de visión plástica.
- b)-La experiencia interna de la visión interior o imagen estética.
- c)-Interpretaciones integradas del cuento musical y después la composición.

Por tanto, puede decirse que se ha construido dentro del alumno una realidad más clara y sólida del mundo musical que con el tiempo influirá en su forma de interpretar. Así, el proceso se considera necesario ya que se ha demostrado su interés y eficacia para desarrollar la creatividad.

2-El papel de la profesora ha sido de estímulo a las acciones del alumno; ha analizado la metáfora o imagen que éste tiene de la obra, así como su procedencia y resultados, y ha establecido un resultado interpretativo al efecto.

3-El trabajo de cada alumno ha sido muy valorado por todos sus compañeros, que lo hacían y escuchaban con gusto, y curiosamente, nunca han intentado copiar la idea del otro, sino que tenían especial interés en expresar lo que sentían.

4-La familia ha valorado positivamente el trabajo colaborando en todo momento con la profesora, incluso para llevarles a clase fuera de horario; además se han interesado por el resultado del trabajo a través de varias reuniones de tutorías con la profesora en las que hacían preguntas interesantes, y han ayudado al alumno en casa, a veces escenificando lo que querían decir para que pudieran plasmar mejor su idea; se puede afirmar que ha habido una interacción profesor con alumno-familia que potenciaba la significación y vivencia de cada alumno. Pero entre los alumnos de piano esto se considera normal porque el trabajo diario no se realiza en silencio, sino que es sonoro, y exige la participación de la familia entera, e incluso de los vecinos, que en ocasiones observan el proceso de aprendizaje.

4.3-Conclusiones del Método sobre las estrategias didácticas para la Interpretación Creativa:

4.3.1-De la docencia:

a)-Existe una diferencia con el trabajo de obras en las que no se ha utilizado este sistema (cada alumno trabajó 4 obras de diferentes estilos con el análisis interpretativo propuesto, pero el resto de las obras se trabajaron al modo tradicional), ya que, en el último caso, no se hacen un planteamiento tan profundo y completo de la obra, no buscan diferentes versiones para escuchar y no se plantean su propio criterio porque no tienen una visión de conjunto

de la gran estructura formal ni de la pequeña estructura interna; además, no se crean la imagen mental del estilo de la obra ni leen libros sobre el autor y su tiempo, se suelen ceñir a las indicaciones del profesor con alguna pincelada personal, pero no pueden crear al respecto porque carecen de la base científica.

b)-Es importante hacer hincapié en la buena disposición de los alumnos para realizar el trabajo, destacando su ilusión para realizar el mismo; además, todos han coincidido en que el trabajo les ha servido en esencia para ser capaces de expresar sus sentimientos dentro de la idea musical, porque se han visto en la disyuntiva de tener que rendir al máximo y desde diversos puntos de vista en el estudio de la obra.

c)-Cuando se dominan los medios físicos y mentales, hay que escuchar la voz interior y dejar que la energía surja del centro del ser, como una espiral fuerte y envolvente; para ello, ha dado resultado la visualización de la mecánica que se está trabajando, secuenciando los movimientos diversos; la visualización de las emociones, los colores y del dibujo verde o propia interpretación, lo cual sirve a su vez para concentrarse.

d)-Las conexiones cerebrales han funcionado de forma eficaz con el trabajo del campo semántico adaptado a la estructura musical, porque una vez trabajado cada aspecto por separado, se llega a la fase de relación de todos ellos para elaborar el concepto de la obra, con lo cual al conectar todos esos aspectos para llegar a un mismo fin, se consigue una mayor madurez musical en menos tiempo.

e)-Influencia del ambiente cultural en la creatividad y capacidades del alumno, ya que los que están inmersos en un ambiente cultural más alto, presentan mayor fluidez en el análisis, la búsqueda de los datos de autor y época, su explicación, y la secuencia de sentimientos de la obra, así como en la comprensión, desenlace del proceso y creación de conceptos.

f)-Por tanto, he observado, en el segundo año del trabajo, un salto positivo a nivel mental y simbólico, en la rapidez de elaboración del mismo, debido al cultivo del ambiente para realizarlo durante ese tiempo, incluso en el caso de alumnos que no lo habían trabajado antes pero que han aprendido de sus propios compañeros.

g)-El profesor también aprende, ya que, por el hecho de haber enseñado el proceso a los alumnos y haber analizado los lienzos desde el punto de vista musical, he llegado a realizar un lienzo imaginario partiendo de una partitura, lo cual facilita la visión ordenada de la imagen estética que luego se manifiesta en la interpretación personalizada.

4.3.2-De la técnica e interpretación:

A través de nuestro trabajo hemos comprobado algunos principios apoyados en la teoría revisada:

a)-El trabajo combinado de técnica y símbolo ayuda a vencer dificultades técnicas y desarrolla el oído interno porque el alumno sabe lo que quiere oír antes de que se produzca el sonido, lo cual le arrastra a un perfeccionamiento técnico minucioso. Por tanto se debe estudiar con la partitura y el dibujo en el atril, ya que este método desencadena en el alumno un proceso de creación que parece no tener límites y el sonido se enaltece dentro de la persona respondiendo a una necesidad interior, lo que supone la meta de todo músico, tratando de que la interpretación pase antes por un proceso interno de análisis y creación de la obra hasta conseguir plasmarla exteriormente desde el interior a base de pensamientos (reflexiones), sentimientos y sensaciones; además, este entramado va creando estructuras mentales de un modo lógico y racional, lo cual unido al factor sensibilidad define un estilo personal de interpretación que se aprecia ya en los bocetos que no son comparables a los de otras personas ni es posible copiar. Por otro lado, el saber situar la música en el espacio a través del boceto lleva al alumno a ubicar esa estructura en el tiempo, a contextualizar.

También, lo simbólico del dibujo desarrolla la creatividad motora e interpretativa, por lo que se hace necesaria la creación de nuevos espacios y materiales que posibiliten nuevas acciones creativas en la motricidad (mecánica pianística) y otros aspectos.

b)-En el proceso inverso de dotar de estructura pictórica a la partitura, al modo del expresionismo, es importante resaltar que resulta mucho más fácil ver la estructura de la obra pensando en el cuadro, ya que ayuda a distinguir rápidamente los diferentes diseños, las grandes estructuras y sus transiciones. Así, cada diseño rítmico, melódico o tímbrico tiene correspondencia con una mancha de color diferente, de tal modo que el más oscuro es un registro grave y viceversa. Por otro lado, se consigue la capacidad de abstracción suficiente para dibujar el cuadro en la mente sin necesidad de plasmarlo en el papel; además, los procesos de trabajo analítico de las inteligencias múltiples deben realizarse por separado para alcanzar directamente la visión de un lienzo de la estructura técnica y musical de la partitura.

c)-La influencia de cada una de las inteligencias en la interpretación pianística y su alcance psicológico, previo análisis de factores de personalidad, nos ha llevado a observar un proceso precoz respecto al resultado interpretativo.

d)-El trabajo musical de las distintas inteligencias incide en las conexiones de la corteza cerebral (Carter, 1988) haciendo que se desarrolle, ya que las conexiones tienen un efecto multiplicador, por eso, el alumno que trabaja el boceto superficialmente consigue una interpretación superficial, ya que la falta de profundidad en la visión preliminar produce falta de profundidad en el proceso y en la interpretación.

e)-La historia de la interpretación pianística ha estado influida por el desarrollo y evolución del instrumento, gustos estéticos de la época, evolución de las estrategias compositivas y la fisiología del compositor intérprete. Durante el siglo XX los grandes pianistas han desarrollado diversos estilos, algunos incompletos, otros más brillantes y expresivos, etc..., pero el denominador común es el desarrollo del toque y la formación de importantes conceptos sobre las obras, así como una completa secuencia de sentimientos a expresar. Por tanto, se trata de mentes privilegiadas que han sabido llegar a su propia y personal verdad artística.

Además, a pesar de que cada compositor o intérprete hizo su aportación, al entrar el S.XX, la Escuela Rusa y la Escuela Racionalista sintetizan las formas de ataque a favor de una interpretación más simple, con movimientos que el cerebro asume de un modo más esquemático, por lo que las órdenes que se dan a los músculos se hacen más eficaces, ya que aportan una mayor claridad y simpleza tanto al movimiento segmentado como a la descarga de peso. Por lo tanto, la personalidad musical y su historia es importante como factor influyente en la interpretación pianística.

f)-Los movimientos y gestos del pianista deben ser flexibles y expresivos como los de la danza, porque esa expresión (que procede de una visión interior) es la que crea el sonido. Por eso, hay que pensar en el sonido antes de originar le movimiento, creando así un tipo de técnica y sonido personalizados, siempre teniendo en cuenta que biología y psicología se complementan dentro de un proceso que da como resultado la interpretación creativa cuyo comienzo es el análisis múltiple a través del dibujo (boceto análisis múltiple- estudio técnico adaptado-resultado interpretativo). Por tanto, en el rendimiento del ejecutante está presente el factor cognitivo en todo momento, debido a que tanto el gesto como el resultado sonoro proceden de una previa elaboración mental.

g)-La vivencia y la imagen mental del concepto mejoran la técnica porque consiguen que la descarga de peso y la movilidad de los músculos y articulaciones se lleven a cabo en función de la idea, así como de la emoción: no basta con moverse, sino que hay que saber cómo hacerlo.

h)-Al representar mentalmente el sonido se corrigen de forma inmediata muchos problemas técnicos (mecánicos), por ejemplo la relajación, ya que si un alumno piensa en un sonido redondo y bello relaja los músculos al instante, debido a la necesidad de producir dicho sonido, y de este modo, se evitan horas de trabajo; se trata por tanto de una toma de conciencia del hecho de destensar el músculo para conseguir un resultado, como los mismos alumnos han expresado. Por tanto, la acción, si se pretende que sea eficaz debe estar precedida de una reflexión.

Técnica

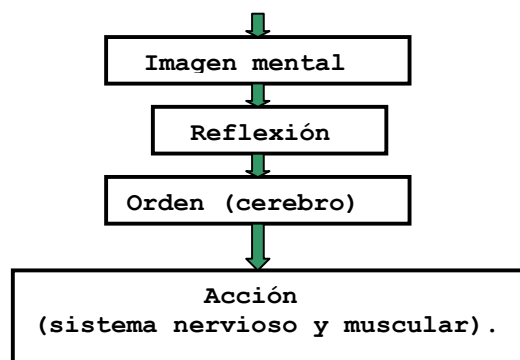


Figura 78: El proceso de la acción en el trabajo de la técnica pianística.

i)-Al final, en el *concierto pedagógico*, se observa que han avanzado hacia un mayor nivel de consciencia (porque no tocan de forma meramente intuitiva, sino que también influyen los factores cognoscitivos trabajados al respecto), salvando que tocan a pesar de los nervios o de la falta de estudio de algunos; este estado consciente supone la apertura de un nuevo canal de comunicación con el mundo exterior, ya que la energía se canaliza hacia la idea desde la mente, transmitiéndose a través del cuerpo y del instrumento en forma de resultado sonoro. Además, es de destacar que unos llegan a la emoción a través de un proceso de estudio racional y viceversa. Por fin, escuchándose unos a otros, se consigue educar el sentido crítico desde un punto de vista constructivo, es decir, para educarse (corregirse) a sí mismo y ayudar a corregirse al compañero.

Así, el final del método es el *concierto* que da el propio alumno, al que se ha enseñado a hacerlo de un modo pedagógico; ellos hacen de profesores explicando el estudio de su propia interpretación, y el modo en el que han llegado a sus propias conclusiones. De esta forma, han sido capaces de crear estructuras musicales incluso dentro de la aridez de los *estudios de técnica y preludios y fugas*, obras a las que consideraban tediosas, y tras este trabajo han conseguido catalogar de interesantes y musicales.

j)-Cuando se han desarrollado los factores de inteligencia musical y personalidad, se puede *crear estilo*, porque esa creación se ha estado cultivando de un modo individual con cada alumno durante tiempo, haciendo que se sumerja en su propio *yo*, experimente, analice y saque sus propias conclusiones; de este modo es capaz de interpretar según la propia visión de la obra, y este proceso de trabajo crea un estilo propio inimitable porque cada uno ha desarrollado sus recursos tomando la música como punto de partida.

4.3.3-Sobre los resultados: aprendizaje, innovación y creatividad.

a)-El aprendizaje es un proceso, por eso se hace necesario establecer el mismo en los contenidos:

Nuestro proceso didáctico es un proceso de enseñanza-aprendizaje que conduce a la actividad creativa. De este modo, la observación del cuadro (visual) y de la interpretación (auditiva) lleva a una asociación mental o relación entre las artes, lo cual, al producir esa creación de significado, produce también creación interpretativa como resultado final.

b)-Es importante que el tratamiento de *atención a la diversidad* e incluso en tratamiento normal de cualquier alumno se base en esta fórmula. Además, si la creatividad es un proceso, hay que tratarla como tal; no se puede cargar de contenidos a un alumno sin conocer su funcionamiento interno, sino que hay que aprovechar la capacidad de la mente para transformar en símbolos y codificar lo observado, con lo cual se facilita el trabajo; se trata de un proceso mental natural del ser humano al que hay que adaptarse a nivel docente. Así, el proceso de aprendizaje musical se convierte en un proceso de creación artística, base fundamental para cualquier instrumentista, que de un modo natural va a ir adquiriendo el funcionamiento de su propio funcionamiento mental, situándole en el umbral del autoaprendizaje, lo cual enriquece su persona, haciéndole poseedor de otras cualidades como la creación de autoconocimiento, y capacidad para autoevaluarse continuamente, dando lugar a un proceso innovador de enseñanza, es decir, un proceso de autoaprendizaje, de creación constante.

c)-Los alumnos mayores requieren otro tipo de trabajo diferente al de los niños, por eso se está mejorando la calidad del estudio de las obras, con el fin de encauzarlas hacia una interpretación creativa que englobe el trabajo de la técnica y de la imaginación, culminando en la utilización de la fantasía para crear.

d)-En conjunto, el trabajo ha servido para desarrollo integral de la personalidad musical, o situación en el cauce apropiado para ello; formación de conceptos musicales; desarrollo de las conexiones cerebrales apropiadas; aportaciones para la educación en valores, no violencia y cuidado del entorno, fruto del estudio de la vida del autor y de la propia reflexión sobre su conducta en el trabajo; además les aporta un elemento importante al currículo personal debido a que se trata de un trabajo de investigación.

e)-Por otra parte, hemos detectado que los alumnos que ven las obras con mucho movimiento destacan siempre el ritmo en la interpretación, en detrimento de lo emotivo como es el caso del alumno 3 que todo lo ve en movimiento.

f)-Algunos tienen más desarrollada la inteligencia emocional que otros; y en ciertos casos, el bloqueo impide que se de a conocer este dato, apareciendo cuando se les ha desbloqueado psicológica y físicamente. A estos últimos es un error calificarlos como alumnos mediocres, ya que dando tiempo al tiempo y estimulando la propia expresión en diferentes formas, demuestran que no lo son.

g)-En los alumnos sobredotados es preciso conocer a fondo su proceso mental natural y personalidad, ya que cada uno tiene el suyo.

Pero, ¿podemos establecer un método para la detección de biendotados?:

En un futuro, los centros de enseñanzas especiales tendrán que saber detectar alumnos biendotados con el fin de establecer un sistema funcional de atención a la diversidad. Para ello, además de nuestro trabajo sobre la interpretación creativa, nos basamos en el estudio de Estebaranz y Mingorance (2002) sobre los test de capacidades específicas, y al final esbozaremos las conclusiones totales.

Los criterios para la identificación de los biendotados pueden ser diversos. Nosotros hemos utilizado uno mixto que utiliza algunos elementos de cada uno de ellos, como es el juicio de los profesores y de los alumnos, así como pruebas de inteligencia y de personalidad a través de la aplicación de distintos instrumentos y de la elaboración de una escala específica para la valoración de las aptitudes musicales.

- | |
|---|
| <p>Criterio pluridimensional</p> <ul style="list-style-type: none">a) Inteligenciab) Originalidadc) Rendimiento Escolard) Rasgos de personalidade) Opinión de los Profesoresf) Opinión del propio alumnog) Nivel de perfección en la tareah) Habilidades específicas |
|---|

Cómo influye el desarrollo de las capacidades humanas en el resultado del método:

.Unas cualidades altas pueden conseguir que otras cualidades bajas se estimulen y crezcan, resultado de las conexiones de la corteza cerebral, zona fundamental de trabajo al final del proceso. Sin embargo, a veces las características negativas influyen sobre las positivas y las bloquean, como es el caso de algunos de los alumnos estudiados que no han podido superar el predominio de aquellas (caso CG). Curiosamente, dos alumnos de CI bajo, según las pruebas, han sido los que mayor evolución mental y emocional han experimentado (nºSL y AR) porque la curiosidad intelectual ha conectado y desarrollado otros parámetros y ha abierto nuevas vías de desarrollo mental y emocional.

.El nivel de abstracción de una persona depende de su nivel mental, ya que los estratos superiores de la mente son más abstractos, propios de seres más evolucionados, al contrario que los estratos inferiores. Así, puede decirse que el propio ser humano es

por naturaleza constructivista, porque es arquitecto de su dimensión interior, para lo cual debe buscar el cauce apropiado.

.La corteza cerebral tiene unas posibilidades ilimitadas en el desarrollo integral del músico, ya que se configura como el germen de la fuente de conocimiento abstracto, por lo que se hace necesario un tratamiento adecuado para su desarrollo. Al respecto, no puede hablarse de contenidos, sino de un proceso de desarrollo de la inteligencia musical en el que los contenidos se introducen de un modo personalizado, teniendo en cuenta las características y posibilidades de cada alumno, previo estudio del mismo.

.Por tanto, la capacidad intelectual, la autoestima, la vitalidad, la perseverancia, la originalidad son los pilares fundamentales de un desarrollo adecuado de las capacidades musicales que, a veces están dormidas, y que, incluso suplen a un bajo nivel de inteligencia general.

PROCESO FINAL DEL MÉTODO:

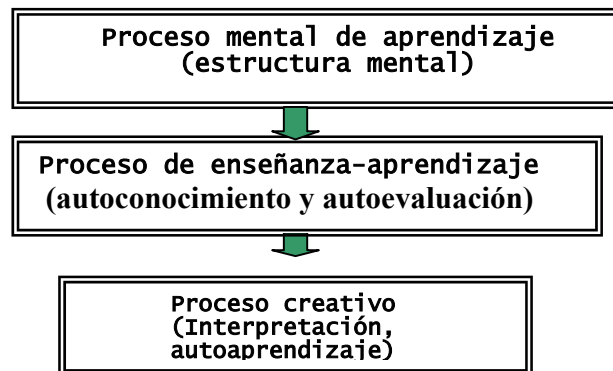


Figura 79: Proceso final del Método.

4.3.4-*Del alumno/a:*

1-Ha habido una evolución que primero es más lenta y progresivamente más rápida de forma que hemos ido saltando procesos paulatinamente en cada trabajo hasta llegar a la composición final. No se trata tanto de enseñar a componer como de enseñar la forma de llegar a establecer ideas musicales tanto compositiva como interpretativamente; y puedo de decir que lo he conseguido como ha quedado demostrado en los trabajos.

2-En el último trabajo han sido capaces de expresar musicalmente sus sentimientos y vivencias interiores sin recurrir a otros medios expresivos, sino simplemente con la mente.

4- Se puede hablar al final de verdaderas pequeñas composiciones e interpretaciones ajustadas a las leyes de construcción e interpretación musical.

5- La transferencia del aprendizaje ha seguido sus procesos, pero en esta materia hay un alto porcentaje de currículum oculto que se transmite de un modo inconsciente, sobre todo en la transmisión de los factores emocionales y sensoriales.

6-El alumno ha indagado tanto dentro de sí mismo que ha mejorado su autoconocimiento y eso le hace profundizar más en los temas, a la vez que se autovalora más, debido a que se ve capaz de escribir música cuando apenas ha comenzado a estudiar, lo cual le estimula, y le hace tener más seguridad en su trabajo.

5-DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN.

5.1-Los logros y su potencialidad:

5.1.1-En primer lugar podemos afirmar que **el Método se ha convertido en un tratamiento** para el despliegue del potencial de creatividad humana, basado en el trabajo el Arte a través del desarrollo de las capacidades mentales, personales y musicales; para lo cual ha sido preciso partir de un diagnóstico como principio generador de todo tratamiento.

5.1.2-Hemos conseguido **centrar la enseñanza musical dentro de las modernas teorías de creatividad**, de tal modo que hemos trabajado el pensamiento divergente mediante secuencias de actividad del proceso creativo: ya sean narración, expresión plástica, creación de partitura futurista, improvisación en el Grado Elemental; pensamiento analítico, lógico, operativo, emocional, control del proceso y creativo en el Grado Medio (Guilford, 1954; Siroka, 1979). Hemos desarrollado una mente visualizadora, previsor y generadora de ideas, como lo demuestran los dibujos, sus simbologías y secuencias (Bono, 1988). Hemos trabajado las inteligencias múltiples: la cinestésica, la espacial, la lingüística, la lógica, la musical, la interpersonal, la intrapersonal (Gardner, 2001). Y hemos conseguido un efecto multiplicador en la corteza cerebral, que se traduce en conocimiento y maduración de las ideas (Portela, citado por Góñiz, 2001).

5.1.3-Hemos trabajado **la Metáfora con una base científica** (Mingorance, 1989, Lakoff y Johnson, 1986), ya que a través de las metáforas sensoriales, visuales, y cognoscitivas, se han llegado a crear redes metafóricas que han concluido en Imágenes Estéticas novedosas, dando lugar, a su vez, al desarrollo de procesos de pensamiento.

5.1.4-Estamos **inmersos en las corrientes artísticas del S.XX** porque, al estilo de Kandinsky, Schönberg, Vicente, Stockhausen y Alberti, hemos alcanzado la visión interior del Arte, que se convierte en un elemento regenerador de la sociedad entera, a través de la investigación-acción, lo cual nos parece que tiene una gran proyección para el futuro de la Educación Musical en el S.XXI.

5.1.5-A través del trabajo del Campo Semántico (Heimlich y Pitteman, 1990) **se ha concebido la Obra de Arte como la representación divergente de un concepto central**, ya que se ha profundizado en su estudio desde diversas perspectivas, llegando a alcanzar progresivamente destrezas de alto nivel (Aschbacher, 1991); y lo que es más importante, se ha conseguido la simbiosis entre el proceso cognitivo, metacognitivo y afectivo (Vermut y otros, 1999) a favor del crecimiento interior del artista que ha formado su propia personalidad creadora desde todos los ámbitos posibles y que poco a poco va estando en condiciones de autoenseñarse porque sabe recurrir a las fuentes naturales de su aprendizaje.

5.1.6-También se ha establecido una correlación entre la actitud creativa del profesor y la del alumno (Tejada Fernández, 1990), ya que una ha impulsado a la otra, y al cabo del tiempo, el alumno ha conseguido impulsar al profesor, en base al pensamiento de Marcelo (1987) que pretende formar para innovar e innovar para formar, cuestión fundamental para afrontar el continuo cambio por el que han de pasar los sistemas educativos con el fin de conseguir un Conservatorio de calidad (Mingorance, 2002); así, el alumno se ha visto inmerso en un proceso creativo agradable que le ha motivado y por esa razón ha tratado siempre de ir más allá, lo cual crea una importante base para el desarrollo de la calidad educativa como potenciadoras de capacidades humanas.

5.1.7-Estamos consiguiendo paulatinamente incluírnos en el entramado real del Estado asentado sobre los valores democráticos (Peces Barba, 1995; Estebaranz, 2000), porque las situaciones humanas ocurren dentro de un contexto, y si formamos al alumno para que sea peculiar, éste respetará las peculiaridades de los demás compañeros, formando una red de significado constructivista que se extenderá a toda la comunidad educativa, siempre que vaya acompañada de la formación del docente para ello; por eso, en este punto aún quedan cosas por hacer, aunque podemos estar satisfechos de haber iniciado el camino.

5.2-Las dificultades surgidas y las limitaciones que se nos han presentado han estado relacionadas con la incompatibilidad horaria de profesores y alumnos, sobre todo a la hora de realizar la investigación en equipo, la diversidad de la formación del profesorado, y la rigidez de la mentalidad de algunos compañeros de los departamentos que prefieren continuar con la enseñanza tradicional, costando trabajo al respecto implantar novedades en el currículo específico, así como en su práctica docente.

También ha sido dificultoso ordenar el proceso de investigación, ya que no existía documentación musical al respecto y la temática procedía de muy diversas fuentes de documentación.

La recogida de datos ha presentado también dificultad porque ha tenido que realizarse en soledad.

El tiempo ha sido una importante dificultad porque cada día hay que estudiar, analizar los datos, categorizar, y repensar el próximo paso; a ello hay que añadir que (además de trabajar en el

Conservatorio) era imprescindible estudiar piano, oír música y asistir a espectáculos musicales en los que también he recogido y analizado documentación en vivo.

Pero la mayor dificultad ha sido conjugar no sólo los diferentes componentes del Arte Global en el Método, sino éstos con la búsqueda del sentido didáctico, que por otra parte ha constituido una de las mayores satisfacciones en el aprendizaje profesional, ya que se trata de poder comprender en términos didácticos el sentido de la enseñanza creativa del Arte Global.

La Música es un camino de iniciación porque, a través del tiempo, se traduce en un laberinto que conduce al centro de uno mismo, ya que para crear o recrear un obra musical, es preciso ocupar ese centro con el fin de transmitir la misma esencia; y la Música, por ser el Arte más etéreo, es, ante todo, pura esencia. Por eso, es preciso poner al alumno en el umbral de un camino que le conduzca a alcanzar su propia esencia, que debe exteriorizar en forma de emoción para trascender fuera de sí mismo, siendo captada por la sensibilidad del que escucha; pero para eso, es preciso que antes sea el formador el que visualice su propio centro y recorra esa senda.

Para terminar, nos parece oportuno citar a la admirada Bailaora y Coreógrafa de Baile Flamenco Cristina Hoyos (1999) que elaboró un pensamiento en el programa de su Ballet "Al compás del tiempo", en el que explica el significado del camino del Arte: *"Diez años ya desde aquel día en que por primera vez puse en escena mi primer espectáculo con mi primera compañía. He mirado atrás desde aquel Sueño que me abrió la puertas...del mundo para retomar lo que permanece y adaptarlo al ritmo de los tiempos, pero con fundamento, salvaguardando lo esencial y modelando la forma del presente. Al compás del tiempo, así quiero hacer yo en su Tempo, en nuestro tiempo. Al compás en su justa medida. Y al final...siempre he buscado el encuentro con lo que perdura por ser auténtico..."*

BIBLIOGRAFIA:

- A B C (ed.) (2002) *Música y pintura analizadas en el Conservatorio de Sevilla*. Sevilla, Cultura, pag. 68.
- Abraham, G. (1985) *Cien años de Música*. Madrid. Alianza.
- Asch, S. (1952). *Social Psychology*. New York. Prentice-Hall.
- Aschbacher, M. (1980). *The finite simple groups and their classification*. New Haven. Yale University Press.
- Acosta Contreras, M. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Granada. Aljibe.
- Adorno, T. W. (1974). *Filosofía de la Nueva Música*. Sao Paulo. Perspectiva.
- Anderson, B. (1984). *Estirándose*. Barcelona. Integral Ediciones.
- Andrés, R. (1995). *Diccionario de Instrumentos Musicales: de Píndaro a Bach*. Barcelona. Vox.
- Aguettant, L. (1954). *La Musique du Piano des origines a Ravel*. París D'aujourd'hui.
- Aguinaga, R. (1991). *Infancia y adolescencia. La mirada de los adultos*. Madrid. Ministerio de asuntos sociales.
- Albéniz, M. (1802). *Instrucción metódica, especulativa y práctica, para enseñar a cantar y a tañer la música moderna y antigua*. San Sebastián. (Sin indicación Editorial).
- Albéniz, P. (1840). *Método completo de Piano del Conservatorio de Música*. Madrid. Sin indicación edit. (Almacén de Carrafa/ Librería de Hermoso/ Almacén de Lodre).
- Alberti, R. (2000). *Rafael Alberti, un siglo de creación viva; catálogo de la exposición permanente*. Puerto de Santa M^a. Fundación Rafael Alberti (colaboran Ayuntamiento del Puerto de Santa M^a, Ministerio de Educación y Cultura, Junta de Andalucía).
- Alberti R., Rivera M. (1989). *La palabra y el signo*. Madrid. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Alberti R. (Si fecha). *Salmo de la Alegría para el siglo XXI*. El Puerto de Santa M^a. Fundación Rafael Alberti.
- Alberti R. (1999). *El Puerto de Rafael Alberti, guía sonora*. El Puerto de Santa M^a. Ayuntamiento del Puerto, Golf del Puerto.

- Alberti, R. (2001). *La historia del soldado*. Sevilla. Fundación El Monte.
- Alberti, R. (1989). *A la Pintura*. Murcia. Myrtia.
- Alberti, R. (2002). *Cantata de la línea y el color*. Córdoba. Diputación Provincial de Sevilla, Fundación Provincial de Artes Plásticas Rafael Boti de Córdoba.
- Alcober Alcorodi, F. Y La Fuente Avedillo, R. (1996). *Historia de la Música y del Arte de las culturas antiguas*. Madrid. Rivera Editores.
- Alfonso, J. (1980). *Ensayo sobre la técnica trascendente del piano*. Madrid. Unión Musical Española.
- Alonso, A. M. (1994). *La contribución del Arte al campo de la didáctica de ciencias sociales. Las didácticas específicas en formación del profesorado*. I. Madrid. Tórculo ediciones.
- Alonso Monreal, C. (1983). *Autonomía afectiva y creatividad*. Madrid. Universidad Complutense.
- Alonso Cortés, N. (1994). *El lenguaje humano*. Enfoque biológico del lenguaje. Barcelona. Revista de investigación y Ciencia, temas 5, pag. 2-7.
- Alvarez Caballero, A. (1988). *Gitanos payos y flamencos en los orígenes del flamenco*. Madrid. Cinterco.
- Alvarez Mejias, J. y Castro Sánchez, J.J. (1998). *Evaluación de los programas de diversificación curricular en Gran Canaria*. Formación del profesorado, evaluación y calidad. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de las Palmas.
- Alvarez, S. (1994). *Percepción visual y procesos cognitivos*. Las didácticas específicas en la formación del profesorado. II. Madrid. Tórculo editores.
- Álvarez Rey, L. (1996). *Aproximación a un mito: masonería y política en la Sevilla del S.XX*. Sevilla. Ayuntamiento de Sevilla.
- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York. Springer-Verlag.
- Amestoy de Sánchez, M. (1991). *Creatividad*. México. Trillas.
- Amestoy de Sánchez, M. (1991). *Procesos básicos del pensamiento. Guía del instructor*. México. Trillas.
- Amheim, R. (1962). *Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.

- Americh, C. (1971). *Expresión y Arte en la Escuela. La expresión plástica*. Barcelona. Teide.
- Andrés, R. (1995). *Diccionario de instrumentos musicales; de Píndaro A Bach*. Barcelona. Bibliograf. S. A.
- Aznar, G. (1974). *La creatividad en la empresa: organización práctica y técnicas de animación*. Barcelona. Oikos-tau.
- Amusategui, C. (1999). *Adaptaciones curriculares en la clase de Música: la filosofía de la inclusión trasladada a la práctica cotidiana*. Barcelona. Eufonía, n° 17 pag 29 a 32.
- Antón, J.A. (2001). *Simbólica y metafísica*. En Web masonería.
- Antón Martín, J M. (1992). *Los fueros de Sepúlveda y el constitucional desarrollo de la personalidad*. Segovia. Diputación Provincial.
- Araño, JC. (1994). *Identificando el núcleo de la civilización: el significado de las artes en educación*. Las didácticas específicas en la formación del profesorado II. Madrid. Tórculo editores.
- Ariza, F. (2001). *La simbólica de la francmasonería*. En Web masonería.
- Arriaga Sanz, C. (2002). *Instrumentos musicales en el Museo de Bellas Artes de Bilbao. Propuesta para escuchar un cuadro*. En *Eufonía* Barcelona, n° 20, pag. 93-105.
- Ashton, D. (1988). *La Escuela de New York*. Madrid. Cátedra S.A.
- Aulestia, G. (1998). *Técnicas compositivas del SXX*. Madrid. Alpuerto.
- Bach C. P. E. (1753-1762). *Versuch über die warhe Art das Clavier zu spielen*. Leipzig. Bärenreiter Verlag.
- Badura Skoda, P. (2001). *Un intérprete es una catedral gótica* (entrevista realizada en el diario de Reims). Reims. Loisirs.
- Bahr, H. (1998). *Expresionismo*. Murcia. Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia.
- Bal, S. J. (1997). *Participant Observation*. En Keeves, J. (Ed.) *Educational Rsearch, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, New York, Pergamon, pag. 10-313.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona. Martínez Roca.
- Banowetz, J. y otros. (1996). *Pedagogía del Piano*. En *Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, N° 4, pag. 60-117.

- Banowetz, J. (1999). *El Pedal pianístico; técnicas y uso*. Madrid. Pirámide.
- Barbachi, R. (1965). *Educación de la Memoria Musical*. Madrid. Ricordi.
- Barbero González J. I. (1996). Cultura profesional y currículo oculto en educación Física. Reflexiones sobre las imposibilidades del cambio. En *Revista de Educación*. Madrid, N° 311, pp 13 a 49.
- Barcia Moreno, M. (2002). *La creatividad en los alumnos de Educación Infantil. Incidencia del contexto familiar. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar*. Universidad de Sevilla.
- Barañano, K. De. (2002). *Chillida, el silencio del escultor*. Madrid. ABC Cultural, Pag. 18-21.
- Barone, Th. Berliner, D.C. y colaboradores. (1996). A Future for Teacher Education: Developing a Strong Sense of Professionalism. En Sikula J., Buttery Th. Y Guyton E. (eds). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Macmillan, pp 1108-1149.
- Barrios Aros, C., Ferreres Pavia, V. Jiménez Jiménez, B. (1998). *Elementos fundamentales en el diseño de una investigación sobre desarrollo profesional docente. Análisis de tareas en la profesión docente*. En Formación del profesorado, evaluación y calidad. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas, pag 855-864.
- Barron, F. (1976). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Madrid. Marova.
- Barron, F. (1968). "The psychology of creative writer". En *Moonney: explorations in creativity*. New York. Harper and Row, pag 69-74.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. En Canario, R (org). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa, Educa.
- Bartok, B. (1977). *Scritti sulla musica popolare*. Turín. Boringhieri.
- Bastien, J. California (1986). *Método de piano (niveles 1,2,3 y 4)*. Neila. Kjos Music Company.
- Batista Sánchez, Y., Hernández Barroso, CR., Suarez Pérez, I., Velásquez Aguilar, R. (1998). *Análisis de tareas en la profesión docente*. En Formación del profesorado, evaluación y calidad. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas, pag. 865-874.
- Bean, R. (1993). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Madrid. Debate.

- Beaudot, A. (1979). *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris. Editions ESF.
- Beetlestone, F. (2000). *Niños creativos enseñanza imaginative*. Madrid. La Muralla.
- Bellman, C. (2001). Los gitanos húngaros y la poética de la exclusión. *En Qodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, n° 21, pag. 114-145
- Beltrán, A., Saura Ramos, P. A. Y colaboradores. (1998). *Altamira*. Barcelona. Lunweg Editores S.A.
- Benito Vallejo, J. (2001). *Cuerpo en armonía*. Zaragoza. Inde.
- Bereiter, C y Scaldamia, M. (1993). *The Psychology of witten composition*. Hillsdale N J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Berge, Y. (1985). *Vivir tu cuerpo*. Narcea S.A.
- Bermel, M A. (2001). Atención a la diversidad a través del ritmo y la danza. *En Música y Educación*. Madrid, n° 48, pag. 49-63.
- Bermudo, J. (1957). *Declaración de instrumentos musicales*. Basilea. Bärenreiter Verlag.
- Becs Malorni, U. (1999). *Kandinsky*. Barcelona. Taschen.
- Bekhard, R., y Pritchard, W. (1993). *Estrategia para el cambio. La gestión en la organización empresarial*. Bogotá. Norma S. A.
- Berlyne, E. (1972). *Pensamiento productivo y creatividad. Estructura y funcionamiento del pensamiento*. México. Trillas.
- Best, J W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid. Morata.
- Betancourt, J. (1992). *Teorías y prácticas sobre la creatividad y calidad*. La Habana. Academia.
- Bill, M. (1951). *Vassilij Kandinsky*. París. París.
- Blanco, E. (2001). *El serialismo de Stokhausen*. Web Tuxys arte&cultura.com.
- Blanes Arques, L. (2002). Impresionismo y Serialismo: dos métodos que revolucionaron la Composición del S.XX. *En Música y Educación*. Madrid, n° 49. Pag. 15- 27.
- Bláne Angel, J. (1996). *La investigación-acción, un reto para el profesorado*. Barcelona. Inde.
- Blaukopf, K. (1988). *Sociología de la Música*. Madrid. Real Musical.

- Blavatsky, H. P. (1921). *Simbología Arcaica*. Madrid. Pueyo.
- Blázquez Entonado, F. Y colaboradores. (2002). *Didáctica General*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Blotkamp, C. (2001) De las formas, el color y lo expresivo. *En Summa Pictórica. De las vanguardias a la postmodernidad*. Barcelona. Planeta, pag. 157- 236.
- Boix, E., y Creus, R. (1975). *Uso y función formativa de la expresión plástica*. Barcelona. Nova Terra.
- Boizas, G. (2002). *La Vanguardia de Postguerra: Modernidad y Dogma*. En Web Serialismo.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2001). *Institutional Development Processes of a School-Centre as Organisation. A narrative biographical Approach*. Simposium Europeo de Investigación Educativa.
- Bonnard, P. (1991) *Escritos. Matisse, correspondance 1925-1946*. París. Clair y Terrase editores.
- Bonet, J.M. (2001). *Hacia su último Paisaje*. Madrid. ABCCultura (20 de enero).
- Bono de, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona. Granica.
- Bono de, E. (1975). *Vías para el pensar práctico*. Buenos Aires. Paidós.
- Bouillon, J P. (1974). *Notes a V. Kandinsky: regards sur le passé*. Sin editor.
- Boulez, P. (2001). *"Serie" de las "Notas para una enciclopedia musical"*. *Hacia una estética musical*. En Web Boulez.
- Boulez, P. (2001). *Hacia una Estética Musical*. Caracas. Monte Avila.
- Bouliane, D. (2000). *Seis Estudios para Piano de Ligeti*. En Quodlibet Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº 17, pag. 17-53.
- Bozal, V. (1998). *Donación Esteban Vicente*. Segovia. Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente.
- Bozal, V. (1998). *Monográfico Esteban Vicente*. Segovia. Línea Informativa.
- Bozal, V. (2000). *Arte DEL S.XX. en España (vol. I y II)*. En Summa Artis, Historia General del Arte. Madrid. Espasa.

- Braccini, R. (1994). *Vocabulario Internacional de Términos Musicales*. Madrid. EMEC.
- Brendel, A. (1991). *Musical Thoughts and Afterthoughts*. New York. Noonaday Press.
- Breithaupt, R. M. (1905). *Die natürliche Klaviertechnik, Die freie, rhytmisch natürliche Bewegung des geamten Spielorganismus als Grundlage der Klavieristischen Technik*. Leipzig. C. F. Kahnt Nachfolger.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona. Paidos.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona. Paidos.
- Bruner, J. (1990/1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza.
- Bruner, J. (1985). *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- Bukofzer, M. (1986). *La Música en la época Barroca. De Monteverdi a Bach*. Madrid. Alianza.
- Bühler, W., Romero Benítez y otros. (1992). *Antroposofía, una ciencia visionaria. En CuerpoMente*. Barcelona, nº 10, pag.56-68.
- Busch, R. (2002). *Sonido y ruido en la música de A. Webern. En Qodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº 24, pag. 85-120.
- Butler, D. L. (1998). *In Search of the Architect of Learning: A commentary on Scaffolding as a Metaphor for Instruccionals interactions*. *Journal of Learnning Disabilities*, nº 4, pag. 374 a 385.
- Caball, S. *Genes, pueblos y lenguas*. Barcelona. *Investigación y ciencia*. Temas 5, pag, 30-36.
- Caballero, M. (2000). *La música y la sinestesia*. Venezuela. Analítica Editores.
- Cabanellas Aguilera, J. (1980). *Formación de la imagen plástica del niño. Didáctica y desarrollo del sentido del espacio*. Pamplona. P.P.U.
- Cabezas, P. (1999). *Teoría versus prácticas. Reflexiones para una conciliación en la educación musical. En Eufonía*. Barcelona, nº 17, pag. 53 a 56.

- Caivano, F. (1984). La Escuela en España. En R Domingo (dir.). *Enciclopedia de recortes de prensa de la Difusora Internacional*. Barcelona. Difusora Internacional, vol. 1984, Pag. 150- 169.
- Calais, B., Lamotte G. A. (1991). *Anatomía para el movimiento, bases de ejercicios*. Girona. Liebre de Marzo.
- Calais, B; Lamote, G.A. (1992). *Anatomía para el movimiento; introducción al análisis de las técnicas corporales*. Girona. Liebre de Marzo.
- Campa de, A. (1990). *Aproximación analítica a la interpretación del piano*. Madrid. Real Musical.
- Carandel, J. M. (1976). Arte Ciencia y todo lo demás. En A. Rabinad (director). *Enciclopedia recortes de prensa de la Difusora Internacional*. Imágenes y recuerdos. Barcelona. Difusora Internacional, vol. 1949-1960, pag. 327-352.
- Carra, M. (1993). *Nuevo Método de Piano* (vol.1, vol.2, vol.3). Madrid. Sociedad didáctico Musical.
- Carter, R. (1998). *El nuevo mapa del cerebro*. Barcelona. Integral.
- Casablancas, B. (2000). *El humor en la Música*. Kassel-Berlín. Reichberger.
- Casas, A. M. (1971). *El Arte de hoy y de ayer*. Barcelona. Labor.
- Casella, A. (1983). *El Piano*. Buenos Aires. Ricordi.
- Castañeda, E. Y Parodi, ML. (1992). *Hacia una pedagogía de la creatividad*. Sta Fe de Bogotá. FES.
- Castilla del Pino C. (2001). Son los sentimientos los que hacen a las persona irrepitibles. *En Muy Especial*, nº 52, pag. 14 a 18.
- Castillo, J. (2002). *Stockhausen*. En Web Serialismo.
- Cateura, M^a. (1989). *Música para preescolar*. Barcelona. Ibis.
- Cateura, M^a. (1991). *Tocar y cantar*. Barcelona. Ibis.
- Chauchart, P. (1972). *El cerebro y la mano creadora*. Madrid. Narcea.
- Checa, R. (2002). Pertinencia socioeconómica de la enseñanza superior de la música. *En Eufonía*. Barcelona, nº 26. Pag. 89-103.
- Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Madrid. Alianza Música.
- Chinmoy, S. (1979). *Meditación*. Jamaica. Aum publications.

- Chirico, G. (1963). *Pintura y Metafísica*. Barcelona. Gustavo Gili.
- Chissell, J. (1985). *Clara Schumann*. Buenos Aires. Javier Vergara.
- Chomsky, A. (1976). *La teoría de las ideas innatas*. Barcelona. Lábor.
- Chomsky, N. (1976). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid. Aguilar.
- Chomsky, N. (1981). *Reflexiones acerca del Lenguaje*. México. Trillas.
- Chopin, F. (1993). *Esquises pour un Méthode de piano*. París. Flammarion.
- Clandinin, D J., and Connelly. (1991). Narrative and Story-telling Approach. *The International Enciclopedia of Currículo*. Lewy, A. (editor) USA. Pergamon Press.
- Cicerone, P. E. (1999). La ventanas del cuerpo. *En Newton*. Madrid, n° 13, pag. 84-95.
- Cicerone, P. E. (1999). Perfumes, sabores y caricias. *En Newton*. Madrid, n° 14, pag. 46- 57.
- Cirlot, L. (1998) *Historia Universal del Arte: últimas tendencias*. Barcelona, Planeta.
- Cirpiani, A. (1980). *Delacroix*. Madrid. Sarpe.
- Cole, M. (1991/93). *Desarrollo cognitivo y educación formal. Vygotski y la educación*. Buenos Aires.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid. Morata.
- Coll, C., y Onrubia, J. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- Combarieu, J. (1995). La métrica cuantitativo musical. *En Revista de Filología Francesa*. París, n° 6, pag. 199-208.
- Combarieu, J. (1893). *Raptos de la Musique et de la poesie considerées au point de vue de l'expresion*. París. Alcán.
- Connelly, F. M. and Clandinin, D. J. (1983). Teachers' personal practical knowledge. *En Teacher thinking: a new perspective on persistent problems in education*. Tilburg. ISATT.
- Congreso de Arte Flamenco XXIV*. (1996). Ponencias. Sevilla. Editado por varias entidades sevillanas.

- Consejería de Educación, Junta de Andalucía. (1995). *Orientaciones para el tratamiento a la diversidad*. Sevilla. Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía. (2001). *Guía para la atención Educativa a los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual*. Sevilla. Consejería de Educación y ciencia.
- Constancio, M A. (2000). *Pedagogía social: epistemología, modelos y praxis*. Madrid. Ciencias de la educación, pag. 175 a 184.
- Copland, A. (1955). *Cómo escuchar la Música*. México. Fondo de cultura económica.
- Coperías, E. (2001). La mano mueve al mundo. *En Muy Interesante*. Madrid, nº 245 pag. 46 a 56.
- Coperías E. (2001). Nuestro segundo cerebro. *En Muy Interesante*. Madrid, nº 240, pag. 52 a 62.
- Cornelius, R. (1985). *The ciencia of emotion*. New Jersey. Prentice Hall.
- Cortés, J. (2001). Expresionismo para un mundo destrozado. *En Cultural de ABC* de 1 de diciembre. Madrid, pag.27 a 29.
- Cortot, A. (1986). *Aspectos de Chopin*. Madrid. Alianza.
- Cosem, M. (1974). *La creatividad poética*. París. Armand Colin.
- Coso, J. A. (1992). *Cómo tocar un instrumento*. Madrid. Música Mundana.
- Craven, D. (1999). *Abstract Expressionism as cultural Critique*. Boston. Boston University.
- Cubo, S, y Montanero, M. (2000). *Propuesta de una estructura tridimensional para el diseño del prácticum en pedagogía*. Madrid. REOP nº 19 vol 11, 1º semestre, pag. 121- 137.
- Cuartas, J. (2001). Penderecki vaticina que en 20 años no habrá vanguardias. *En Web del País* (cultura) 26-10.
- Cuenca Antón, R. (2000). La digitación pianística. *En Revista de Internet* nº6.
- Cuspinera, E. (2000). E. Vicente, Figura del Expresionismo Abstracto. *En Noticias de Arte*. Madrid, pag.18-20.
- Czerny, C. (1968). *Erinnerunger aus meinem Leben*. Baden Baden. Heitz Verlag.

- Damasio, A. Cerebro y lenguaje. *En Investigación y ciencia*. Barcelona, Temas 5, pag 20-28.
- Darío, R. (2000). *Cuentos y crónicas* (ilustraciones de E. Ochoa). Barcelona. Círculo de lectores.
- Davario, J. 2002. En Legendenton de Schumann y el concepto de Arabesco de Schlegel. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, n 22, pag. 128-147.
- Dehin, R y col. (1992). Yoga. *En CuerpoMente*. Barcelona, nº11, pag. 47-61.
- Delacroix, E. (1927). *Psychologie de l'Art*. París. Alcán.
- Delcambre-Monpoel, M. (2002). El op. 10 de Webern. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº24, pag. 135-155.
- Delcraus. (1979). *El silencio creador*. Madrid. Rialp.
- Delval, J. (1975). *El animismo y el pensamiento infantil*. Madrid. Siglo XXI.
- Delval, J. (1983). *Crecer y pensar*. Barcelona. Laia.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo Humano*. Madrid. Siglo XXI.
- Dennis, M. (1920) *Teories 1890-1910*. París. Par J-P Editores.
- Dennis, M. (1964). *Du symbolisme au classicisme*. París. Par J-P Bouillon.
- Dennis, M. (1993). *Le ciel et l'arcadie*. París. Par J-P Editores.
- Denzin, N. K. (1997). Triangulation in Educational Research. En Keeves, J. (Edit.). *Educational Rsearch, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. New York. Pergamon. Pag. 318-322.
- Dessauchées, M. (1982). *El Pianista: Técnica y Metafísica*. Valencia. Diputación Provincial de Valencia.
- Día, A. (2001). *Todos los secretos de la Danza, ¿bailamos?*. (Documento). En Muy Interesante. Madrid, nº 238, pag. 95 a 112.
- Díaz de la Fuente, A. (2002). Influencia de la Música de A. Webern en las vanguardias musicales europeas de los años cincuenta del S.XX. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº 24, pag. 74-84.
- Díaz Jiménez, C. (1986). *La creatividad en la expresión plástica: propuestas didácticas y metodológicas*. Madrid. Narcea.

- Diruta, G. (1969). *Il Transilvano. Dialogo sopra il vero modo di sonar organi, et istrumenti da pena*. Bolonia. Forni.
- Dobbelaere, G. (1970). *Pedagogía de la expresión*. Barcelona. Nova Terra.
- Domling, W. (1993). *Liszt y su tiempo*. Madrid. Alianza Música.
- Dorian, F. (1986). *Historia de la ejecución Musical*. Madrid. Taurus
- Donahue, M L., Lopez-Reyna A. *Conversational Maxims and Scaffolded Learning in Children with Learning Disabilities: is the Flying Buttress a Better Metaphor?*. *Journal of Learning Disabilities*, pag. 398 a 404.
- Duechting, H. (1990). *Wassily Kandinsky*. Köln.
- Dumesnil, M. (1932). *How to play and Teach Debussi*. Nueva York. Schroeder & Gunther.
- Duque, F. (2000). *Teoría de las tonalidades afectivas*. Madrid. Archipiélago.
- Dussek, J. K.. (1786). *Introductions on the Art of Playing the piano Forte or Harpsichord*. Londres. Corri & Dussek.
- Eden Gibson, A Y. (1997) *Abstract Expressionism, Other Politics*. Yale University.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación, su poder en la enseñanza*. Madrid. Ministerio de educación y Ciencia/ Morata S.A.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid. Ministerio de educación y Ciencia/ Morata S.A.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- Emonts, F. (1992). *Método Europeo de Piano*. Alemania. Schott.
- Engel y Riedmann. (1982). *Motivación y dirección del personal*. Casos prácticos. Bilbao. Deusto.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona. Martínez Roca.
- Eisner, E. (1979). *The Educational imagination*. London. Collier Macmillan.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona. Paidós.

- Ember, I. (1984). *La música en la pintura*. Budapest. Corvina.
- Equipo editorial de Eufonía. (1999). La cara oculta de la didáctica. *En Eufonía*. Barcelona, nº 17, pag. 5.
- Enciclopedia de España S. A.* (1991). Manuel Angulo. Madrid, Vol. 2.
- Escolá Balagueró, F. (1989). *La educación de la respiración; pedagogotecnia para el rendimiento físico y la fonación*. Barcelona. Inde.
- Esteban, J. y López Guerra, L. (1980). *El Régimen Constitucional Español*. Barcelona. Lábor.
- Esteban Arbués, A. (1990). *Tesis Doctoral Asociaciones Verbales y Creatividad*. Sevilla. Universidad de Sevilla. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Esteban Vicente. 1998. *Esteban Vicente*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- Esteban Vicente. (1999/2000). *El color es la Luz*. Segovia. Museo de Arte Contemporáneo.
- Estebaranz García, A. Sevilla (2000). *Didáctica e innovación curricular*. Proyecto docente e investigador de Cátedra de Didáctica y Organización Escolar. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- Estebaranz García, A. Sánchez, V. (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional(I)*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- Estebaranz García, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- Estebaranz García, A., y colaboradores. (2000). *Construyendo el cambio*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- Estebaranz, A., Mingorance, P. Y Marcelo, C. (2000). El impacto de la evaluación a través del estudio de casos. Madrid. *En Bordón*, pag.179 a 188.
- Estebaranz, A., Mingorance, P., y colaboradores. (2001). *Planificación y construcción del cambio en Educación Secundaria*. Sevilla. Mergablu.
- Estebaranz García, A y Mingorance Diaz, P. (2002). *Estudio de identificación de Bien dotados en Aptitudes Musicales*. Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Pedagogía. Universidad Hispalense.

- Estebaranz García, A. (1989). *La Escuela como transmisora de Valores en el contexto de la Sociedad Sevillana. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Hispalense de Sevilla.* Sevilla. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Falcés, A. (2000). Esteban Vicente. *En Revista Evasión.* Madrid, pag.13 a 15.
- Falla, M. (1988). *Escritos sobre música y músicos.* Madrid. Espasa Calpe.
- Famose, J.P. y colaboradores. (1999). *Cognición y rendimiento motor.* Zaragoza. Inde.
- Faure, P. (1981). *Enseñanza personalizada y también comunitaria.* Madrid. Narcea.
- Feinstein, H. (1982). Meaning and visual metaphor. *En studies in Art Education*, nº 23 (2), pag. 45-55.
- Fernández Pirla, JM. (1976). *Economía y Gestión de la Empresa.* Biblioteca de Ciencias Empresariales.
- Fernández Varela, N. (1999). El valor formativo de la Música en el currículo oculto. *En Eufonía.* Barcelona, nº 17, pag 33-36.
- Ferneyhough, B. (2001). Forma-Figura-Estilo: una valoración intermedia. *En Qodlibet.* Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº21, pag. 17-26.
- Ferra, B. (1974). *Chopin y George Sand.* Palma de Mayorca. La Cartuja.
- Fetis, F. J. (1860-1865). *Biographie Universelle des Musiciens et bibliographie general de la Musique.* París. Didot Ferres.
- Frega, A.L., Díaz, M. (1998). *La Creatividad como transversalidad al proceso de educación Musica.* Salamanca. Arte y proceso.
- Frega, A.L. y Vaughan, M.M. (1980). *Creatividad Musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo.* BS. AS (edt). Casa de América.
- Fieldler, J. y col. (2000). *La Bauhaus.* Madrid. Konnemann.
- Foldes, A. (1958). *Calves de teclado.* Madrid. Ricordi.
- Forkel, J. M. (1950). *Bach.* México. Fondo de Cultura Económica.
- Fridmann, R. (1997). *La música para el niño por nacer.* Salamanca. Amarú.
- Fridmann, R. (1988). *El nacimiento de la inteligencia musical.* Buenos Aires. Guadalupe.

- Friegmann, C. (1980). *Cuerpo Música y terapia*. Barcelona. Mirall.
- Fubini, E. (1998). *La Estética Musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid. Alianza.
- Fundación March. (1993). Folleto de mano de la exposición "Museo Brückeberlin, Arte expresionista alemán". Madrid.
- Fuentes Quintana E., G. Peces-Barba, S. Del Campo, J.M. de Areilza y otros. (1995). *España y Europa en la década de los noventa*. Valladolid. Universidad de Valladolid y Real Academia de Ciencias Morales y políticas.
- Furth, H. (1970). *La teoría de Piaget en la práctica*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Gago, L.(2002). Joaquín Achúcarro y M. Ravel. *En Web Melómano Digital*.
- Gago, L. (1995). *Bach*. Madrid. Alianza.
- Galindo, M. (2002). Historia sobre una discreta sociedad segoviana. *En El Adelantado de Segovia*. Web.
- Gallego, A. (1990). *Manuel de Falla y El Amor Brujo*. Madrid. Alianza Música.
- García Arroyo, P. (1998). Segovia Inaugura el Museo Esteban Vicente. *En La Cultura*. Madrid, pag. 22-23.
- García-Elías Cos, M. (1995). Problemas médicos en la mano del instrumentista. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá nº 3, pag. 128-134.
- García Calero, J. (1995). *Lecciones de Tiniebla*. Madrid. Visor.
- García Calero, J. (1999). Valente: la palabra creadora sigue junto a Dios y es Dios. Madrid. ABC Cultura, pag. 37.
- García Calero, J. (2002). *Valente, el traductor valiente*. *En ABC Cultura*, 17-3, pag. 61.
- García Calero, P. (1998). *Enseñanza del piano y profesionalidad*. Formación del profesorado, evaluación y calidad. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas, pag. 927-935.
- García calero, P. (1999). *La intervención cooperativa en el Conservatorio de Música*. Bilbao. Isme, boletín nº6, pag. 3-11.
- García Calero, P. (1999). *La innovación en la LOGSE*. Bilbao. Encuentro Nacional de Pedagogía Musical, pag. 107-116.

García Calero, P. (1999). La improvisación al piano en el nivel inicial, la fragancia de la idea musical. *En Música y Educación*. Madrid, nº 40, pag. 21-48.

García Calero, P. (2000). La innovación como transformación interior de la enseñanza musical: el Conservatorio Centro de cambio. Sevilla. Junta de Andalucía. *En Pagina Web de la Consejería de Educación, Recursos Didácticos*.

García Calero, P. (2003). *Esteban Vicente: Mikrokosmos de Luz, Color y Música*. Sevilla. Diferencias nº18, pag. 14-17/ nº19, pag. 14-16.

García Calero, P. (coord.), y colaboradores. (2003). Investigación: El tratamiento educativo de la sobredotación: la creatividad interpretativa. *En Web Consejería, Dirección General de Evaluación y Formación del Profesorado*. Sevilla.

García Calero, P. 2003. Tesis Doctoral *Estrategias de Innovación Didáctica para el desarrollo de la creatividad en la Interpretación Pianística*. Sevilla. Universidad Hpalense, Facultad de Pedagogía.

García Calero, P; Estebartanz García, A. (2004). *Innovación y Creatividad en la Enseñanza musical*. Barcelona. Octaedro.

García de Enterría, E. (1981). *Curso de Derecho Administrativo vol. I y vol. II*. Madrid. Civitas S. A.

García Gago, J. (1986). *Tratado de contrapunto tonal y atonal*. Barcelona. Clivis .

García García-Henche, F. (1978). *Creatividad en imagen en los niños*. Madrid. Mec.

García González, E. (2001). *Prólogo Peldaños y copos*. Segovia. Asociación de artistas y escritores segovianos, pag. 11-14.

García Hoz, V. (1972). *Educación personalizada*. Madrid. Miñón S. A.

García, A. J. (2002). Monográfico sobre el Dodecafonismo. *En Web Medellín (Colombia)*. Universidad EAFIT.

García Laborda, J M. (1989). *El expresionismo musical de A. Schoenberg*. Murcia. Universidad de Murcia.

García Laborda, J.M. (1996). *Forma y estructura en la Música del S.XX*. Madrid. Alpuerto.

García-Sipido, AL., Lago, P. (1990). *Didáctica de la Expresión Plástica y Musical*. Madrid. Real Musical.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica*. Buenos Aires. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el S.XXI*. Buenos Aires. Paidós.
- Gardner, W. (1993). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Gardner, W. (1998). *Mentes creativas*. Buenos Aires. Paidós.
- Garretson, R L. (1991). Música y currículo. En Husen, T. Y Neville Podtletwaite, T. (direct.) *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona. Vicens Vivens. Ministerio de Educación y Ciencia, pag. 4174-4180.
- Garretson, . (1991). Music Curricula. En Lewy, A (editor), *The International Encyclopedia of Currículo*. USA. Pergamon Press, pag 688-694.
- Gawain, S. (1990). Visualización creativa. Barcelona. *En Cuerpo Mente*, pag.58-63.
- Gaya Nuño, J.A. (1977) *Ars Hispaniae. Historia Universal del Arte Hispánico*. Madrid, Editorial Plus Ultra, vol. XXII.
- Geertz, C. (1973/1987). Descripción densa, hacia una teoría interpretativa de la cultura. *En la interpretación de las culturas*. Buenos Aires. Gedisa.
- Geiringer, R. (1967). *Bach. Culminación de una era*. Barcelona. Grijalbo.
- Gervilla Castillo, E. (2000). La filosofía de la Educación hoy. Necesidad de recuperar el sabor del saber y el sentido último de la formación humana. *En Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, n° 184. pag. 35- 49.
- Gervilla Castillo, A. (1981). *Creatividad, práctica escolar y política educativa*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Complutense. Madrid. Universidad Complutense.
- Gervilla Castillo, A. Y colaboradores. (1988). *El currículo: fundamentación y modelos*. Málaga. Innovare.
- Gervilla Castillo, A. (1992). *Dinamizar y educar. Metodologías propuestas por la Reforma LOGSE*. Madrid. Dykinson S. L.
- Gervilla Castillo, A y colaboradores. 2003. *Creatividad aplicada; una apuesta de futuro*. Madrid. Dykinson S.L.

- Geschwind, N. Especializaciones del cerebro humano. Barcelona. *En Investigación y ciencia*, Temas 5, pag 8-19.
- Getzelts, JW. Y Jackson, PW. (1962). *Creativity and intelligence*. NYC. Wiley.
- Giesecking, W./ Leimer, K. (1951). *Técnica, Dinámica y Pedal*. Madrid. Ricordi.
- Giesecking, W./ Leimer, K. (1951). *La moderna ejecución pianística*. Madrid. Ricordi.
- Gil, C. (1977). *Exploración de la imaginación*. Madrid. Studium.
- Gil, D. (1981). *Le grand livre du piano*. París. Van de Velde.
- Gil Flores, J. Rodríguez Gómez, G. García Jiménez, E. (1995). *Estadística básica aplicada a las Ciencias de la Educación*. Sevilla. Kronos.
- Gil, Laura. (2001). Ecos del silencio; Claudio Espejo. *En Web San Juan de la Managua y su cultura* (sanjuanrd.cjb.net).
- Gillanders, C. (2001). Educar en la música. *En Música y Educación*. Madrid, nº48, pag 3-47.
- Gimeno, N. (1992). La Técnica Alexander. *En CuerpoMente*. Barcelona, nº 11 pag. 28-35.
- Gimeno de Pérez, A. (1983). *La Enseñanza, su Teoría y su Práctica*. Madrid. Akal Universitaria.
- Gimferrer, P. (1979). Arte y literatura. *Enciclopedia Resúmenes de Prensa de la Difusora Internacional*. Edwars, J. (director). La pérdida del Reino. Barcelona. Difusora Internacional, tomo 1909-1920, pag.175-230.
- Giono, J. (1920). El paraíso y la serpiente. *En páginas Web Telépolis*.
- Gluck, P G. (1991). Arts Education. En Lewy, A (edit.), *The International Encyclopedia of Currículo*. USA. Pergamon Press, Pag. 673-674.
- Goepf, J. P. y Lecompte, M. D. (1984). *Ethnography and Qualitative Desing in Educational Research*. Orlando, Academic Press, Inc.
- Gotees, J.P., y Lecompte, M., D.. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid. Morata.

- Goh, C., y colaboradores. (1998). *Underachievement Among Spatially Gifted Students*. En *American Educational Research Journal*, vol 35, pag 515-531.
- Goldstein, E. B. (1997). *Sensación y percepción*. Madrid. Debate.
- Golemann, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona. Edit Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- González Acuña, M. (2002). La Música en la Escuela de Darmstadt. *En Web Serialismo*.
- González, F. (2001). El simbolismo de la Rueda. *En Revista Acacia*. Web Masonería.
- González, M. (2001). Esoterismo y fin de siglo. *En Revista Acacia*. Web Masonería.
- González Fontao, P. ¿El nivel cultural un factor determinante en la capacidad de imagen, creatividad e inteligencia?. *En Revista de Ciencias de la educación*. Madrid, nº 182, pag. 219-224.
- González Ibarra, R. (1961). *Educación creadora del niño por las artes plásticas*. Buenos Aires. Huemul.
- González Martín, J. (2002). Reflexionar sobre el Flamenco de hoy más una propuesta didáctica. *En Eufonía*. Barcelona, nº 26, pag. 24-32.
- González, F. (2001). Cosmología peremne: el simbolismo de la rueda. *En Página web masonería*.
- González, M., Rose B., Seseña N., Plaza F., Rissotto E. (1998). *Esteban Vicente*. Madrid. Museo Nacional, Centro de Arte Reina Sofía.
- Goñi, A. (2001). El drama de los superdotados. Niños que juegan solos. *En Revista Newton*. Madrid, nº37, pag. 45-51.
- Gordon, R. (1974). *El desarrollo de la personalidad desde la infancia a la senectud*. Madrid. Alianza.
- Gordon, R. (1963). *Sinéctica. El desarrollo de la capacidad creadora*. México. Herrero.
- Graetzer, G. (1956). *La ejecución de los adornos en J. S. Bach*. Buenos Aires. Ricordi.
- Grahan, R. (2002). *Escuela de velocidad*. Internet. Acción Paralela.

- Graig, R C. y otros. (1979). *Creatividad y resolución de problemas*. En psicología educativa contemporánea. Limusa. México, vol. 10, pag. 165- 292.
- Gran Enciclopedia Larousse*. (1991). Angulo y López Casero, M. Barcelona Planeta.
- Gran Enciclopedia Larousse*. (1989). Goethe: Teoría del color. Milano. Barcelona. Planeta, vol. 10.
- Gran Enciclopedia Larousse*. (1991). Kelly, E., Barcelona. Planeta, vol. 13.
- Gran Enciclopedia Larousse*. (1958). Giono, J., La serpiente de las estrellas. Barcelona. Planeta, vol. 10.
- Gran Enciclopedia Larousse* (1799). Wackenroder, W H. Fantasía sobre el Arte, vol. 12.
- Gran Enciclopedia Larousse*. (1940). Koesther. El cero y el infinito. Barcelona. Planeta, vol.13.
- Gran Enciclopedia Larousse*. (1895). Freud, S. Escritos sobre la Histeria. Barcelona. Planeta, vol. 10.
- Gran Enciclopedia Larousse*. (1991). Barrow, I. Barcelona. Planeta, vol.3.
- Gran Enciclopedia Larousse*. (1996). Música. Barcelona. Planeta, tomo 16, pag. 7602-7603.
- Gran Enciclopedia Larousse*. (1991). Feininger. Barcelona. Planeta, vol.9.
- Gran Enciclopedia Larousse*. (1991). Hartung, H. Barcelona. Planeta. vol. 11.
- Gran Enciclopedia Larousse*. (1994). El Mercado del Arte. Barcelona. Planeta, suplemento 1, pag. 76.
- Gran Enciclopedia Larousse*. (1994). Evolución de las artes plásticas. Barcelona. Planeta, suplemento 1, pag. 76.
- Grande, F. (2000). *Memorias del Flamenco*. Madrid. Alianza.
- Griffiths, P. (1945). *Modern Music*. New York. George Braziler.
- Griffiths, P. (1995) Serialismo. En Stanley S. (ed.) *The New Grove. Dictionary of music & musicians*. London. Macmillan Publishers Limited. Vol. 17, pag. 162-169.

Gropius, W. (1927). *Das Bauhaus in Dessau*. En Velhagen un Klasings. Monatshefte, n° 41, año 7, pag. 86-90.

Grossmann, R. (1969). *La estructura de la mente*. Madrid. Labor.

Guasch Ferrer, A. (2000) Del objeto al concepto. *Historia Universal del Arte. Arte del S.XX*. Madrid, Espasa Calpe, vol 11, pag 73-92.

Guasch Ferrer, A. (1997) *Historia del Arte Español. El siglo de los creadores. Vanguardia y tradición en el alba de un milenio*. Barcelona. Planeta.

Guenon, R. (1976). Las artes y su concepción tradicional. En *Revista Internacional de Arte, cultura, Gnosis*. París. Web masonería 2001, cap. III, parte II.

Guerra, M. Quintana, F. (1994). *Impresiones subjetivas de la Música. Las didácticas específicas en la formación del profesorado II*. Madrid. Túrculo.

Guerrero Ruiz, P. (1991). *La Pintura de Alberti. Rafael Alberti, Arte y Poesía de la Vanguardia*. Murcia. Universidad de Murcia.

Guillanders, C. (2001). *Educación en la Música*. En *Música y Educación*. Madrid, n° 48 pag. 33-48.

Guilford, J. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires. Paidós.

Guardia, E. de la. (1947). *Las sonatas para piano de Beethoven*. Buenos Aires. Ricordi.

Guba, E.G. (1997). Lincoln S. Naturalistic and Rationalistic Enquiry. En Keeves, J. (Edit.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. New York. Pergamon. Pag. 91-94.

Guba, E. G. (1983). *Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista*. Madrid. Akal Universitaria.

Gustafsson, J. E. (1997). Models of intelligence. En Keeves, J. (Edit.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. New York. Pergamon, pag. 937-943.

Haefele, J W. (1962). *Creativity and innovation*. Davis. Pyramid System.

Hagen, B., Klighorg, A. (1981). *La Goetheanum*. Ginebra. Antroposóficas romandes.

Hall, C., Lindzey, G. (1974). *La teoría del refuerzo operante y la personalidad*. Buenos Aires. Paidós.

- Heck, D., Fahad, S. (2001). El cerebelo. *En Investigación y Ciencia*. Barcelona, n° 307, pag. 6 a 14.
- Heidegger, M. (1996). *Caminos del Bosque*. Madrid. Alianza.
- Heimlich, J.E. Pittelman, S. (1990). *Los mapas semánticos, estrategias de aplicación en el aula*. Madrid. Visor/MEC.
- Heinelt, G. (1979). *Maestros creativos, alumnos creativos*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Heller, E. (2001). Bellezas Atómicas. *En Muy Interesante*. Madrid, n° 247, pag.12-20.
- Hemsey de Gaiza, V. (1973). *A jugar y a cantar con el piano*. Buenos Aires. Guadalupe. Vol.1.
- Hemsey de Gaiza, V. (1983). *Música para niños compuesta por niños*, Buenos Aires. Guadalupe, vol 1 y 2.
- Hemsey de Gaiza, V. (1983). *La improvisación Musical*. Madrid. Ricordi.
- Henares Cuellar, I. y colaboradores. (2000) *Bach. Homenaje de Chillida*. Granada, Publicaciones del archivo Manuel de Falla, colección catálogo de serie Exposiciones n° 3.
- Hernandez, F. Sevilla. (1997). *Educación y cultura visual*. Madrid. MCEP publicaciones.
- Heskovic, Marika. (2000). *Abstract Expressionists: Artists Choice by Artists*. New York. New York School Press.
- Hoifodt, F. (2001) Los creadores. Kandinsky. *En Summa Pictórica. De las vanguardias a la postmodernidad*. Barcelona. Planeta, pag. 115-136.
- Honey, P. Y Momford, A. (1986). *Using your learning styles*. Berkshide. Peter Honey.
- Hoppenot, D. (1957). *Le Violon Interieur*. París. Van de Velde.
- Hopkins, D. y col. (1994). *School improvement in a ERA of change*. London. Cassell.
- Hopkins, D. Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En Reildnos D. Y otros. *Las escuelas eficaces, claves para mejorar la enseñanza*. Madrid. Santillana, pag. 71- 101.
- Hopkins, G. W. (1995) Stockhausen, Karlheinz. En Stanley S. (ed.) *The New Grove. Dictionay of music & musicians*. London. Macmillan Publishers Limited, vol. 18, pag 151-159.

- Hosier, J. (1983). *Instruments of the Orchestra*. Osford. Oxford University pres.
- Höweler, C. (1978). *Enciclopedia de la Música. Guía del melómano y del discófilo*. Barcelona. Noguer.
- Hubberman, M. (1990). Un Nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado. *En Revista de innovación e investigación educativa*. Madrid, nº 5, pag. 43- 58.
- Hummel, J. N. (1928). *Ausfuhrliche theoretisch-practische Anweisung zum piano-forte Spiel von ersten Elementar Unterricht an bis zur vollcommensten Ausbildung*. Viena. Tobias Haslinger.
- Hussen, T. (1997). Educational History in Bogographies and Autobiographies. *En Keeves, J. (Editor). Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. New York. Pergamon, pag. 67-70.
- Ibáñez, A. (2001). ¿Música del yo o música del mundo?. *En ABC cultural* 10-3. Madrid, pag. 26.
- Iglesias, A. Madrid (1987). *Isaac Albéniz. Su obra para piano (voll y vol. 2)*. Madrid. Alpuerto.
- Iniesta, F., Rama, C., Rubiera, M. J., Vilanova, P., Roca, F., Dalmases, N., Riera, S., Zaldívar, C A., Navarro, L., Claudín, C. (1993). El pensamiento. *En Ortega, V (direct.), Enciclopedia Gran Historia de la Humanidad. El siglo de los tres mundos*. Barcelona. Difusora Internacional, tomo 10, Pag. 3000-3014.
- Iniesta, F., Rama, C., Rubiera, MJ., Vilanova, P., Roca, F., Dalmases, N., Riera, S., Zaldívar, CA., Navarro, L., Claudín, C. (1993). Los avances tecnológicos. *En Ortega, V. (direct.), Enciclopedia Gran Historia de la Humanidad. El siglo de los tres mundos*. Barcelona. Difusora Internacional, tomo 10, pag. 3015-3038
- International Encyclopedia of Educational Evaluation*. (1990). Walberg, J H. Y Haertel, G D. (Directores). Inglaterra. Pergamon Press.
- Israel Saro, M. (2001). *Itinerarios Musicales de los alumnos de las Diplomaturas de Magisterio de la C.A.A., aficiones y actitudes*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Hispalense de Sevilla. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación; Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- Jaspers, K. (2001). *Genio artístico y locura, Strindberg y Van Gogh*. Barcelona. El acantilado.
- Jiménez Frontin, J. L. (1984). *En Domingo, R (direct.), Enciclopedia de recortes de prensa de la Difusora Internacional*. Barcelona. Difusora Internacional, vol. 1984, pag. 282-295.

- Jiménez Eguizábal, A. Y Alonso Marañón, P M. (2000). Política educativa y sociedad. Génesis y transformaciones de sus principales escenarios y redes de actores. *En Revista de Ciencias de la educación*. Madrid, nº 184, pag. 152-173.
- Jiménez García, MD. (1996). Museos de Arte Contemporáneo. *En Enciclopedia de Recortes de Prensa de la Difusora Internacional*. Barcelona. Difusora Internacional, vol. 1995, pag. 52-69.
- Jiménez-Landi García, A. (1998). *Breve Historia de la Institución Libre de Enseñanza*. Sevilla. Educación XXI, Junta de Andalucía, Fundación El Monte.
- Jimeno García, M M. (2000). *La Música: del Arte a la Educación*. *En Música y Educación*. Madrid, nº 41, pag. 15- 27.
- Jonhson, K. (1994). Las abstracciones apolíneas de Vicente. *En Revista de Arte*. Kalias, semestre I 1994, pag. 40-41.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de Enseñanza*. Madrid. Anaya.
- Julián, I. (2000) *Historia Universal del Arte. Arte del S.XX*. Madrid. Espasa Calpe, vol 10.
- Jurado, J. (2000). Tiempo. *En Música y educación*. Madrid, nº 42, pag. 15-35.
- Kaemper, G. (1965). *Techniques pianistiques. L'évolution de la technologie pianistique*. París. Alphonse Leduc.
- Kandel, E. (2001). La memoria sin secretos. *En Revista Newton*. Madrid, nº 38, pag.52-57.
- Kandinsky, V. (1996). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona. Paidós.
- Kandinsky, V. (2000). *Punto y línea sobre plano*. Barcelona. Paidós Estética.
- Kandinsky, V. (1967). *Il cavalieri azzurro*. Italia. Bari.
- Kandinsky, V. (1974). *Tutti gli scritti, a cura di Philippe Sers*. Milano. K4.
- Kandinsky. V. (1975). *Testo d'autore e altri scritti russi*. Italia. Bari.
- Kandinsky, V. (1979). *Scritti intorno alla musica, a cura di N. Pucci*. Italia. Fiesole.

- Kandinsky, V. Scoenberg, A. (1988). *Musica e pittura: lettere, testi, documenti*. Italia. Torino.
- Kelley, H. (1971). *Atribution in social interaction*. Morrístwn. General Lear ning Press.
- Keller, A. (1968). *Teoría General del Conocimiento*. Barcelona. Herder.
- Keller, D. R. (1983). *Archoeological Survey in the Mediterraneam Area*. Oxford. BAR.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación*. Barcelona. Laertes.
- Kemp, M. (2000). *La ciencia del Arte, la óptica en el arte occidental de Brunelleschi a Seurat*. Madrid. Akal S.A.
- Keeves, J. P., Adams D. (1997). Comparative Methodologye in education. En Keeves, J. (Edit.), *Educational Rsearch, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. New York. Pergamon, pag. 31-40.
- Kim Reid, D. (1998). Scaffolding: A. Broader View. *En JournalofLearnning*. Disabilities, nº 4. pag. 386 a 396.
- Klee, G. (1925). *In pedagogical*. Sketchbook. Bauhaus.
- Kosman, J. (2002). Nueva Música para un siglo. *En Web Serialismo*.
- Kruger, E. (1847). *Beiträge für Leben und Wissenschaft*. der Tonkunst. S.l.- S.I.
- Küppers, H. (1975). *Fundamentos de la teoría del color*. Barcelona. G. Gili S. A. De CV.
- Lakof, G. y Jonson, M. (1986). *Matáforas de la vida cotidiana*. Madrid. Cátedra.
- Lalo, C. (1908). *Eléments d'une esthetique musicale scientifique*. París. Alcón.
- Lara, M.L. (2000). La Bauhaus: una visión diferente. *En Diferencias*. Sevilla, nº12, pag.33- 38.
- Larrande, C., Sturrock. (1999). (Video). *El arte del piano: grandes pianistas del SXX*. 3984-29199-3, NVC ARTS- Warner music vision.
- Lasala, A. (1965). *La educación del oído Musical*. Ricordi.
- Laszló, S. Y otros. (1995). Béla Bartok. *En Quodlibet*. Alcalá de Henartes. Universidad de Alcalá, nº 3., pag. 60-123.

- Latorre, A., Fuertes, C. (1999). Psicología del estudiante de grado medio e implicaciones educativas. *En Música y Educación*. Madrid, n° 39, pag. 15-33.
- Laucirica, A. (2002). Los diferentes tipos de oído absoluto en la práctica musical. *En Quaderni della SIEM: la ricerca per la didattica musicale*. Bolonia. SIEM.
- Lavagnini, A. (2002). *El Secreto Masónico*. Buenos Aires. Kier.
- Leimer, K, Giesecking, W. (1950). *La moderna ejecución pianística*. Buenos Aires. Ricordi.
- Lenneberg, H. Y otros. (2000). La Estética del Romanticismo. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, n° 17., pag. 54-159.
- Lester, J. 2003. Robert Schumann y la Forma Sonata. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, n 27, pag. 3-37.
- Levaillant, D. (1986). *El Piano*. Madrid. Lábor.
- Lindley, M. (1993). *Ars Ludendi*. Neuhof. Tre Fontane.
- Lipnán, E. 2002. Teoría y práctica de la estética de Schumann. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, n 22, pag. 56-92.
- Llorente, JA. (2000). Entrevista a Bárbara Heindricks. *En Cultural de ABC* de 15-7. Madrid., pag 52-53.
- Locatelli de Pérgamo, A. (1973). *La notación de la música contemporánea*. Buenos Aires. Ricordi.
- López, J. y otros. (1995). La Música de la Modernidad. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, n° 3., pag 124-127.
- López Górriz, I. (1996). *La investigación-acción, un reto para el profesorado*. Barcelona. Inde
- López Górriz, I. (1997). *Experiencias de innovación pedagógica. Hacia la formación del profesor que pide la LOGSE*. Sevilla. CCS.
- Lorenzo Delgado, M., Marcelo García, C. Y colaboradores. (1987). *La Formación de los Profesores*. Granada. Universidad de Granada.
- Lorenzo Delgado, M. (1994). *El liderazgo en los centros educativos*. Madrid. Muralla S. A.
- Loughlin, C.E. y Suina J.H. (1997). *El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización*. Madrid. Morata MEC.

- Luca Cavalli-Sforza, L. (1996). *Genes, pueblos y lenguas*. En Investigación y ciencia. Barcelona, Temas 5, pag 30-37.
- López Rupérez, F. (1999). Hacia unos centros educativos de calidad. *En Web Ministerio de Educación y Cultura*. Madrid.
- Lucie-Smith, E. (1995). *Movimientos artísticos desde 1945*. Barcelona. Destino.
- Lupasco, S. (1983). *Energía y materia psíquica*. Madrid. Fundación Cánovas del Castillo.
- Luscher, M. (1977). *Test de los colores*. Madrid. Paidós Psicometría y psicodiagnóstico.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y vitae*. Barcelona. Morata S. L.
- Magne, D. (1982). *Guide practica du piano*. París. Van de Velde.
- Malbrán, S. (1999). ¿Y el paracurrículum?. *En Eufonía*. Barcelona, nº 17, pag. 15 a 20.
- Malevic, K. (1975-1981) *Nakof*. París. A B Editores.
- Marcelo García, C. (1995). *Evaluación de innovaciones educativas*. Alcalá de Guadaíra. Junta de Andalucía. Centro de Profesores de Alcalá de Guadaíra, pag.153-223.
- Marcelo García, C. (2001). *Las tareas del Formador*. Málaga, Aljibe.
- Marcelo García, C. (1997). ¿Quién forma al formador?. *En Revista de Educación*. Sevilla, nº 313, pp 249-278..
- Marcelo, C., Mingorance, P. (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (1988). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- Marco, T. (1989). *Historia general de la Música, S.XX*. Madrid. Istmo.
- Marco, T. (2002). Que no se levante el viento. *En ABC Cultural*. Madrid, pag. 40.
- Marina, C. (2000). Bárbara Hendricks, premio Príncipe de Asturias. *En ABC* de 8-6, pag. 56-57.
- Marquería, A. (1930). *Artistas y temas segovianos*. Segovia. Universidad Popular Segoviana.

Marín Ibáñez, R. (1973). *Principios de la Educación Contemporánea*. Madrid. Rialp.

Marín Viadel, R. (1994). *Teoría y práctica en el aprendizaje artístico. Cinco modelos metodológicos para la enseñanza de las artes visuales. Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Madrid. Túrculo editores.

Maritain, R. (1998). *Obras completas*. Friburgo. Ediciones Universitarias.

Martí, E. (1988). Primeras creaciones en el lenguaje infantil. El caso de las Metáforas. *En Infancia y Aprendizaje* n° 43, pag. 3-12.

Martínez de Aguilar, A. (1997). *El legado de Esteban Vicente*. Segovia. Línea informativa, pag. 16 a 19.

Maslow, A. (1983). *El hombre autorrealizado*. Barcelona. Kairós.

Maslow, A. (1982). *La personalidad creadora*. Barcelona. Kairós.

Maslow, A., y otros. (1982). *Más allá del ego*. Barcelona. Kairós.

Massion, J. (2000). *Cerebro y motricidad*. Zaragoza. Inde.

Mata (de la), M. y col. (1989). *Cultura y procesos cognitivos*. *Infancia y aprendizaje* 46, 49, 70, parte I.

Mata (de la), M. En preparación. *Enfoques de psicología cultural*. El papel del significado y la práctica social.

Mateo, A. (1996). Rafael Alberti, *De lo vivo y lejano*. Madrid. Espasa Biografías.

Mateos, C. (2001). Emociones a flor de piel. *En ABC salud*. Madrid 22-4, pag. 8-11.

Mateos Miera, E. (2001). *Poesía y Ballet: el Colorín Colorado de Rafael Alberti*. Separata de Campos Interdisciplinarios de la Musicología. Madrid. Del V Congreso de la Sociedad Española de la Musicología (Barcelona, 25-28 de Octubre de 2000). Vol. 1.

Mateos Moreno, D. (2000). Las escuelas pianísticas de interpretación. *En Revista de Internet* n° 9.

Matisse, H. (1993). *Catálogos Centro Pompidou 1904-1917*. París. Bois Y A Y D Fourcade Editores.

Mayor Ruiz, C (coord.) 2002. *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona. Octaedro.

- Medina, A (1999) Dodecafonismo en España. En Casares, E (Dir), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Madrid, Sociedad General de Autores y Editores. Vol 4, pag. 520-522.
- Medina Rivilla, A. (1995). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid. Editorial Universitas.
- Medina Rivilla, A., Salvador Mata, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid. Prentice Hall.
- Medrano Samaniego, C. (2001). El enfoque narrativo y las relaciones entre el razonamiento y la conducta moral. *En Bordón*. Madrid, nº 53, pag.409 a 422.
- Mehegan, J. (2001). *Jazz Improvisación: tonal and Rhythmic Principles*. New York. Amsco Publications. Vol. 1.
- Mehegan, J. (1999). *Jazz Rhythm and the Improvised Line*. New York. Amsco Publications. Vol. 2.
- Mehegan, J. (1999). *Swing and Early Progressive Piano Styles*. New York. Amsco Publications. Vol.3.
- Mehegan, J. (1999). *Contemporary Piano Styles*. New York. Amsco Publications. Vol. 4.
- Mellers, W. (2000). El Clave Bien Temperado: Armonía contrapunto y simbología. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº 18, pag. 101-121.
- Mercer, N. Barcelona (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós.
- Merzagora, E., y Góñiz, A. (1999). El nacimiento de la inteligencia. *En Newton*. Madrid, nº 12, pag. 16-35.
- Meyer, F. (2002). Antón Webern y la sociedad privada de conciertos: comentarios a la versión de Cámara de las 6 piezas para orquesta op. 6. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº 24, pag. 121-134.
- Microfilms (14) sobre E. Vicente. (2001). Segovia. Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente.
- Millán, F. (2002). *Fernando Millán*. Jaén. Diputación Provincial de Jaén.
- Millán, F. (2001). *Ideogramas, emblemas y mitogramas*. Jaén. Diputación de Jaén.
- Millán, F. (1998). *Vanguardias y vanguardismos ante el S.XXI*. Ardora.

- Mingorance Díaz, P. Sevilla (1989). *El análisis del pensamiento profesional de los profesores. Un estudio a través de la metáfora*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Hispalense de Sevilla. Sevilla. Universidad Hispalense de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Mingorance Díaz, P. (1991). *Metáfora y pensamiento profesional*. Sevilla. Universidad de Sevilla. Gid.
- Monjeau, F. (2000). Sobre Nietche cien años después. *En Revista Arte y Cultura Clásica*. Internet.
- Molina, E. (1994). La improvisación: aportaciones pedagógicas a la enseñanza musical. *En Revista do Ensimo*. Italia, nº 2, pag. 71-83.
- Montero Alonso, J. (1988). *Albéniz. España en Suite*. Madrid. Silex.
- Monterde Mai, F. (1988). *Método Monterde para desarrollar la creatividad y el pensamiento divergente*. Barcelona. Monter Instituto.
- Moore, D. (1988). *Guía de los estilos Musicales*. Madrid. Taurus.
- Motte, D. de la. (1994). *Armonía*. Barcelona. Lábor.
- Moyo, I. (2001). *La nueva concepción del serialismo*. *En Web Tuxysarte&cultura.com*.
- Mozart, A. (1997). *Cartas*. Barcelona. Atajos.
- Muñoz, M. A. (2000). *Líneas Paralelas*. Barcelona. Praxis.
- Muñoz Muñoz, R. (2002). La vuelta al mundo musical. *En Eufonía*. Barcelona, nº 26, Pag. 53-61.
- Música y Educación. (1999). Editorial: *Consideraciones críticas en la sala de estudio*. *En Música y Educación*. Madrid, nº 38, pag. 202.
- Música y Educación (1999). Editorial: *En qué consiste una buena interpretación*. *En Música y Educación*. Madrid, nº 39, pag. 203-205.
- Música y educación. (1999). Documentos: *Currículo de Grado Superior de las Enseñanzas Musicales*, nº 40, pag. 133-150.
- Múzquiz Pérez, M. Y colaboradores. (1998). *Altamira*. Madrid. Lunweg.
- Narejos, A. (1998). *Teoría y práctica de la ejecución pianística*. *En Leeme*, revista electrónica europea de Música en la educación. (también publicado 1993/94. *En Tossal* vol. 2-3. Universidad de Alicante).

- Nedjie, B. (1990). Sueños, agua y tierra: pinturas y poemas de los aborígenes australianos. En *Integral*. Barcelona, nº 133, pag. 188-193.
- Neighbour, O; Griffiths; Perle, G. (1986). *La segunda Escuela Vienesa: Schönberg, Webern, Berg*. Barcelona. New Grove.
- Neighbour, O. (1995) Schönberg, Arnold. En Stanley S. (ed.) *The New Grove. Dictionary of music & musicians*. London Macmillan Publishers Limited, vol. 16, pag. 701-724.
- Neuhaus, H. (1985). *El Arte del piano*. Madrid. Real Musical.
- Newell, A. (1987). Sistema de símbolos físicos. En *Perspectivas de la Ciencia cognitiva*. (D.A. Norman, ed). Barcelona. Piados.
- Newton, I. (1704). *Optiks*. Londres. Smithand Walford.
- Nieto, A. (2000). *La digitación pianística*. Barcelona. Mira Editores.
- Nieto, A. (2000). *Didáctica del piano*. Barcelona. Mira Editores.
- Nieto, A. (2001). *El pedal*. Barcelona. Mira Editores.
- Nikitin, B. (1985). *Juegos inteligentes. La construcción temprana de la mente a través del juego*. Madrid. Visor.
- Olivier, A. (1974). *Bach*. Madrid. Espasa Calpe.
- Orozco, M. (1985). *Manuel de Falla*. Barcelona. Destino libro.
- Ortega y Gasset, J. (1956). La deshumanización del arte. En *Revista de Occidente*. Madrid.
- Ortega y Gasset, J. (1943). Las dos grandes metáforas. En *El Espectador*. Tomo IV. Madrid. Espasa Calpe, pag. 430-442.
- Owen, W. F. (1984). Toward a Sensory Education: sensation as Metaphor. En *Education*, nº 105 (1), pag. 49-81.
- Pablo, L de. (1967). *Aproximación a una Estética de la Música Contemporánea*. Madrid. Ciencia Nueva.
- Padrós, D. (2002). Oriente-Occidente, un estudio de influencias. En *Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº 23, pag. 3-20.
- Palacios, F. (1996). Silencio, El silencio. En *Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº 4, pag. 36-56.
- Palma, V. (2002). *La mujer y la Música*. Internet. Bec Web.

- Palos J., Tribó G. (1997). *Principios metodológicos de los ejes transversales en el currículo*. Manual de Orientación y Tutoría. Barcelona. Paidós.
- Phalen, K. (1961). *La Música en la educación Moderna*. Madrid. Ricordi.
- Parcerisa A. (1999). ¿Qué es el vitae oculto?. *En Eufonía*. Barcelona, nº 17, pag. 6- 14.
- Parreño, J. M^a. (2000). Museo Esteban Vicente. *En Descubrir el Arte*. Madrid, pag. 88-94.
- Pascual Mejía, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Madrid. Prentice Hall.
- Pastor, P. (2002). La investigación educativa musical. *En Eufonía*. Barcelona, nº 26, pag. 84-88.
- Pazhin, S. (1989). *Monitor de Yoga Integral y terapias psicofísicas* (12 Volúmenes). San Sebastián. CCC. Centro de Estudios.
- Pedarejordi, J. (2001). La simbólica hermética alquímica. *En Web masonería*.
- Pellican, A. (1991). *Mozart. El joven Amadeus*. Madrid. Anaya.
- Penna, M. (1996). *El Flamenco y los Flamencos*. Sevilla. Fundación El Monte.
- Pera, J. de. (2001). Introducción a la Simbología. *En Revista Acacia. Web Masonería*.
- Pérez Guerra, A. (2001). Sevilla entre dos voces: José Enrique Ayarra. *En ABC Cultura*. Sevilla 1-12, pag. 42- 43.
- Perkins, M. (1979). *Introducción a Hatha Yoga*. Madrid. EDAF.
- Persichetti, V. Madichetti, V. (1989). *Armonía del S. XX*. Madrid. Real Musical.
- Petrie, H. G. (1979). *The dilema of enquiry and rearning*. Chicago. The University Chicago Press.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral el niño*. Barcelona. Fontanella.
- Piaget, J. (1971). *La epistemología del espacio*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Piaget, J.. (1971). *La epistemología del tiempo*. Buenos Aires. El Ateneo.

- Piaget, J. (1973). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona. Península.
- Piaget, J. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Madrid. Morata.
- Piaget, J. (1978). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Madrid. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognoscitivas*. Madrid. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona. Ariel.
- Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*. Madrid. Morata.
- Piaget, J., y Chomsky, A. (1983). *Teoría del lenguaje y teoría del aprendizaje*. Barcelona. Crítica.
- Piaget, J. y col. (1975). *Psicología del niño*. Madrid. Morata.
- Piston, W. Barcelona (1981). *Armonía*. Lábor.
- Planting, LB. La visión Schumaniana de lo romántico. En Quodlibet. Alcalá de Henares. Universidad e Alcalá, n 22, pag. 93-103.
- Porcher, L. Y col. (1975). *La Educación Estética, lujo o necesidad*. Buenos Aires. Kapelus, S. A.
- Prado de, D. Charaf, M. (2000). *Relajación creativa*. Barcelona. Inde.
- Prats, J. (1997). Gobernabilidad y globalización. En Begoña Robles (coord.), *Enciclopedia de recortes de prensa de la Difusora Internacional*. Barcelona. Difusora Internacional, vol. 1996, pag. 341-365.
- Predieri, A. Y García de Enterría, E. (1981). *La Constitución Española de 1978. Estudio Sistemático*. Madrid. Civitas S.A.
- Puchades, C. (1982). Nuevos realismos. Arte de los ochenta. En *Enciclopedia de recortes de prensa de la Difusora Internacional*. Barcelona. Difusora Internacional, vol. 1982, pag. 350-369.
- Purti, I.; Roselló, J. (1990). *El misterioso significado del laberinto*. En Integral. Barcelona., n° 124, pag. 256-261.
- Quijada, P. (2002). Entrevista al psiquiatra Carlos García del pino. En *ABC salud*. Madrid 12-1, pag. 6 y 7.
- Quintana cabanas, J. M. (2001). López Herrerías J A. Educación para la nueva psico cultura. Rehacer la educación y la escuela del nuevo

milenio desde la generación del 98. *En Bordón*. Madrid, nº 53, pag. 458-459.

Ramachandran, V. S. (2002). Percepción de la forma a partir del sombreado. *En Investigación y Ciencia*. Barcelona, Temas 27, Pag. 80-88.

Ramírez, J. A. (2001) Del espacio y el tiempo. *En Summa Pictórica. De las vanguardias a la postmodernidad*. Barcelona. Planeta, pag. 237-275.

Ranki, D. (2002). El compromiso y la abstracción. *En ABC Cultural*. Madrid, pag. 27.

Rattalino, P. (1983). *De Clementi a Pollini*. Milán. Ricordi.

Rattalino, P. (1988). *Historia del Piano*. Barcelona. Labor.

Reger, M. (1986). *Contribuciones al estudio de la Modulación*. Madrid. Real Musical.

Reinhard, G. (1969). *La estructura de la mente*. Barcelona. Lábor

Renfre, C. Diversidad lingüística del mundo. *En Investigación y Ciencia*. Barcelona, Temas 5, pag. 38- 45.

Resik Aguirre, M. (2000). Como si fuera el último concierto. *En Revista del Centro de Información para la Prensa*. Internet.

Reti, R. (1958). *Tonalidad, atonalidad, pantonalidad*. Londres. Rockliff.

Reti, R. (1961). *The thematic Process in Music*. Londres. Feberand Faber.

Riemann, H. (1936). *Fraseo Musical*. Barcelona. Labor.

Riera, C. y colaboradores. (1997). *Forma, color y música*. Barcelona. Dinsic. Vol 1 y vol. 2.

Río, J. M. (2001). Simbólica de las artes liberales. *En Revista Acacia*. Web masonería.

River y Revuelta de, J L. (2001). La biología del alma. *En Muy Especial*. Barcelona, nº 52, pag. 28-34.

Roberson, G. (1969). *La Música de Cámara*. Madrid. Taurus.

Roberson, G y col. (1968). *Historia general de la Música*. Barcelona. Istmo.

- Robert, W. Wei-Robert, W. (1987). *Creatividad, el genio y otros mitos*. Barcelona. Labor.
- Roberts, P. y otros. (2001). Claude Debussy. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, n° 19, pag. 74-98.
- Robbins Landon, H.C. (1990) *Mozart. Los años dorados*. Barcelona. Destino.
- Rohmer, E. (2000). *Ensayo sobre la noción de profundidad en la Música*. Madrid. Ediciones Ardora.
- Roob, A. (1997). Alquimia y Mística. *En Web*.
- Rohn, J. (1983-1994). *Básic Atonal Theory*. New York. Machmillan.
- Rodríguez Penin, A. M. (2002). Valores cívicos en tiempos confusos (discurso pronunciado en el acto de entrega de Medallas del Mérito a la Educación, el 26 de junio de 2002, en el Monasterio de la Cartuja). *En Andalucía Educativa*. Sevilla, n° 32 (cuaderno central), pag. 1-15.
- Rodríguez Pulido, J., Sosa Moreno, F., Marrero Cabrera, J. (1998). *Participación y Equipos directivos ante los aspectos básicos de la evaluación de centros*. Formación del profesorado, evaluación y calidad. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas, pag. 781-788.
- Romaní, A., y otros. (1995). Música para Piano. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, n°1., pag. 68-115.
- Romo, M. 2000. *Psicología de la reatividad*. Barcelona. Piados.
- Rosen, C. (1995). *Schönberg*. London. Norton.
- Rosenbaum, D., Cami, J. (1990). Le Goetheanum; corazón de la Antroposofía. *En Integral*. Barcelona, n°125, pag. 315-317.
- Rosenblum, R. (1999). *O modern Americam Art*. New York. Abrams.
- Rossi, L. (1973). *Delacroix*. Barcelona. Noguer.
- Rozemblum, J. L. (2002). Música Global. *En Eufonía*. Barcelona, n° 26, pag. 121-123.
- Rubinstein, A. (1970). *Autobiografía*. Michigan. Scholarli Press.
- Ruhrberg, K. (1999). *Arte del siglo XX*. Barcelona. Taschen.
- Rue, J L. (1989). *Análisis del Estilo Musical*. Barcelona. Lábor.

- Ruiz Quintano, I. (2002). De colores, de colores. *En ABC Cultura*, 20-3. Madrid, pag. 13.
- Russomano, S. (2002). Bach y Chillida. *En ABC Cultural*. Madrid, pag. 19.
- Sabadel, MA. (2001). Bellezas atómicas. *En Muy interesante*. Madrid, nº 247, pag. 12-20.
- Sabine, G. (1976). *Historia de la Teoría Política*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Sadosky, M. (1982). Educación Científica. *En Enciclopedia de Recortes de Prensa de la Difusora Internacional*. Barcelona. Difusora Internacional, vol. 1982, pag. 172-193.
- Salazar, A. (1990). *J. S. Bach*. Madrid. Alianza.
- Saint-Exupery, A. Sin fecha. *El Principito* (con ilustraciones del autor). Vips.
- Salzman, E. (1972). *La música del S.XX*. Buenos Aires. Victor Lerú.
- Sánchez, B. (2002). Ensayo sobre el significado de la direccionalidad en los sistemas de escritura de los lenguajes sonoros. *En Eufonía*. Barcelona, nº 26, pag. 63-83.
- Sánchez Robayna, A. (2000). *José Ángel Valente; EL FULGOR, antología Poética desde 1953 a 1996*. Barcelona. Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores.
- Sand, G. (1975). *Un invierno en Mayorca*. Palma de Mayorca. La cartuja.
- Sandler, I. (1996). *El triunfo de la pintura norteamericana, historia del Expresionismo Abstracto*. Madrid. Alianza Forma.
- Sánchez, M. (1994). Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical. *En Web Telépolis*.
- Santonja, G., Muñoz Quirós, J.M. (2001). *Rafael Alberti: El lirismo del Alfabeto*. Ávila. Ayuntamiento de Ávila.
- Sarmiento, P. (1995). Música e inteligencia. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº 1, pag. 32-36.
- Sarmiento, P. (1995). Improvisación al piano. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº 1, pag. 116-118.
- Schafer, M. (1969). *Limpieza de oídos*. Madrid. Ricordi
- Schafer, M. (1975). *El Rinoceronte en el aula*. Madrid. Ricordi.

- Schafer, M. (1969). *El compositor en el aula*. Madrid. Ricordi
- Schafer, M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Madrid. Ricordi.
- Schafer, M. (1969). *Cuando las palabras cantan*. Madrid. Ricordi.
- Schnabel, A. (1988). *My Life an Music*. New York. Dover.
- Schönberg, A. (1990). *Los grandes Pianistas*. Madrid. Javier Vergara.
- Schönberg, A. (1963). *El estilo y la idea*. Madrid. Taurus.
- Schönberg, A. (1994). *Fundamentos de la composición musical*. Madrid. Real Musical.
- Schönberg, A. (1979). *Armonía*. Madrid. Real Musical.
- Schönberg, A. (1963). *La composición con 12 sonidos*. Madrid. Taurus.
- Schönberg, A. (1990). *Ejercicios preliminares de contrapunto*. Barcelona Låbor.
- Schumann, E. 1954. *Mi padre Robert Schumann*. Barcelona. Edit Juventud.
- Schumann R. (1914). *Gesammelte Schriften über Musik and Musiker*. Leipzig. Härtel.
- Schumann, R. (1955). *Consejos a los Jóvenes Pianistas*. Buenos Aires. Ricordi.
- Schumann, R. (Borrás, JM. Traduc.)1955. *Schumann por él mismo*. Barcelona. Ave.
- Schwadron, A A. (1991). Música: programas de enseñanza. En Husen, T. Y Neville Podtletwaite, T. (direc.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona. Vicens Vivens. Ministerio de Educación y Ciencia, pag. 4189-4192.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M A. GAT Happens During Instruction: Is Any Metaphor Necessary?. *En journal of Learning Disabilities*, n° 4, pag. 404-408.
- Selva, B. (1916-1925). *L'Enseignement musicale de la technique du piano*. París. Lerolle el Cie.
- Serralach, M. (1947). *La nueva pedagogía musical*. Buenos Aires. Ricordi.
- Serrano de Aro, A. (2000). *Mujeres en el Arte*. Barcelona. Plaza-Janés.

- Serrano Blasco, J. (1995). *La emergencia de la psicología cultural en el panorama de la psicología actual*. En *Antropológica*. Madrid, nº 17, pag. 35-45.
- Sierralta, K. Y Rodríguez, L. (2001). ¿Pentagrama?. En *Web masonería*.
- Silberman, A. (1955). *Introduction á une sociologie de la musique*. París PUF.
- Sirotnik, K. (1994). La Escuela como Centro de Cambio. En *Revista de Educación*. Madrid, nº 304, pag. 7-30.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad y educación*. Madrid. Alianza.
- Sidelsky, R. (1991). *El poder creador de la mente*. Robin Book.
- Sin autor. (2002). *Aprendizaje Holístico del piano*. Internet. Hotmail.
- Solana, G. (2000). *Esteban Vicente Esencial*. Pamplona. Museo de Navarra.
- Solie, RA. 2002. ¿La vida de quién?. El género del "yo" en el ciclo Fraeoenliebe und Lebon de Schumann. En *Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, n 22, pag. 106-127.
- Solti, S. G., (1997). *Memorias*. Madrid. Acento Editorial.
- Sopeña, F. (1986). *Vida y Obra de F. Liszt*. Madrid. Austral.
- Stafflebeam, DL., Shinkfield, AJ. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona. Paidos/ MEC.
- Stake, RE. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- Steiner, R. (1894). La ciencia de la libertad. En *Web masonería*.
- Steiner, R. (2001). Algunos efectos de la iniciación. En *Web de Antroposofía*. Ciudadfutura.
- Steiner, R. (2001). La adquisición del conocimiento superior. En *Web de Antroposofía*. Ciudadfutura.
- Steiner, R. (2001). El sendero del conocimiento. En *Web de Antroposofía*. Ciudadfutura.
- Steiner, R. (2001). Efectos de la iniciación. En *Web de Antroposofía*. Ciudadfutura.

- Steiner, R. (2001). La naturaleza del alma pensante y la meditación. *En Web de Antroposofía*. Ciudadfutura.
- Steiner, G. (2001). *Presencias reales*. Madrid. Destino.
- Stenberg, R. (1985). *Beyond IQ*. New York. Cambridge University, (trad. Al cast.: *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao. Desclee de Brouwer, 1990).
- Stephan L. (1983). *Energía y materia psíquica*. Madrid. Cánovas del Castillo.
- Stravinsky, I. (1981). *Poética Musical*. Madrid. Taurus.
- Stuckenschmidt, H. H. (1991). *Schönberg. Vida, contexto y obra*. Madrid. Alianza.
- Suárez, A. Y Vidal, M. (1998). *Historia Universal del Arte: el S.XX*. Barcelona, Planeta.
- Sullivan Palinesar, A. (1998). Keepng the Metaphor of Scaffolding Fresh- A Response to C. Addison Stone'S "The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilites". *En Journal of Learning Disabilities*, vol 31, pag. 370 a 373.
- Sykora, J. (1979). *Manual de Métodos Creativos*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Szšnyi, E. (1976). *Quelques aspects de la mhetode de Zoltan kodaly*. Budapest. Corvina.
- Taberenro del Río, S. Libertad y educación: modelos interpretativos desde el pensamiento educativo. *En Revista ciencias de la educación*. Madrid, nº 184, pag. 51-66.
- Taine Hipólito, A. (1968). *Filosofía del Arte*. Madrid. Austral.
- Tannenbaum, A J. (1991). Creativity: Educational Programs. *En The International Enciclopedia of Currículo*. Lewy, A (editor). USA. Pergamon Press.
- Tarizo, D. (1980). *Freud y el descubrimiento del inconsciente*. Méjico. Nueva Imagen.
- Taruskin, R. y otros. (1996). *Interpretación Musical y autenticidad*. En Quodlibet. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº 5., pag. 44-113.
- Tascón Trujillo, C., y Vicente Cabrera, L. (1998). *Necesidades de mejora para la colaboración y trabajo en equipo del profesorado*. Formación del profesorado, evaluación y calidad. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas.

- Tausig, C. (1879). *Tägliche Studien, nach dessen Amweisung und Manuscripten gessamlet, stufenweise geordnet*. Berlín. Bahn Verlag.
- Taylor, D. (1975). *Climate ford creativity*. Peramonn.
- Temes, J.L. (1987). *Tratado de solfeo contemporáneo (12 Volúmenes)*. Madrid. Línea.
- Tejada Fernández, J. Barcelona (1990). La educación de la actitud creadora y sus relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ciclo superior dela EGB. *En Revista de Investigación Educativa*. Madrid, vol. 8 n° 15, pag.63-67.
- Tejada Fernández, J. y col. (1995). *Innovación de los Centros educativos de cataluña*. En *Innovación educativa*. Madrid, n° 5, pag. 99-114.
- Thalberg, S. (1853). *L'Art du chant appliqué au piano*. Leipzig. Breitkopf & Härtel.
- Thieffry, J. (1934). *Alfred Cortot: curso de interpretación*. Buenos Aires. Ricordi.
- Todollí, V. (1994). Pinturas y Colages 1925-1985. *En Kalias, Revista de Arte*. Madrid, semestre I 1994, pag. 42-51.
- Tonucci, F. (1984). *Con ojos de niño*. Barcelona. Barcanova Educación.
- Torrance, P., y Myers, R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid. Educación abierta/ Santillana.
- Torrance, P. y Miers, R. E.. (1986). *La enseñanza creativa*. Madrid. Santillana.
- Torrance, P., y otros. (1998). *Multicultural mentoring of the gifted and talented*. Waco. Prufrock Press.
- Torre de la, S. (1994). *Innovación curricular*, Madrid. Dykinson.
- Torre de la, S. (1997). *Innovación educativa*. Madrid. Dykinson S.L.
- Torre de la, S. (1999). *Currículum para el cambio*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Torre, de la, S. (1992). Personalidad creadora y proceso creativo en diferentes ámbitos profesionales. *En Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, n° 149.
- Torre de la, S. (1984). *Educar en la creatividad*. Madrid. Narcea.

- Torre de la, S. 2002. *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona. Octaedro.
- Torre de la, S. 2003. *Dialogando con la creatividad*. Barcelona. Octaedro.
- Torres, N. (2002). Músicas Flamencas entre ríos. *En Eufonía*. Barcelona, nº 26, Pag. 9-23.
- Trejos, F. (2001). Introducción a la Simbología. *En Revista Acacia*. Web Masonería.
- Trías, E. (2002). La filosofía es una buena farmacopea contra el integrista. *En ABC Cultura*. Madrid, pag. 45.
- Trigo, E., y colaboradores.(1999). *Creatividad y motricidad*. Zaragoza. Inde
- Turech, R. (1983). *La introducción a la interpretación de J. S. Bach*. Barcelona. Alpuerto.
- Valdés Casal, H. M. (1996). *La preparación psicológica del deportista, mente y rendimiento humano*. Zaragoza. Inde.
- Varela, P. (2001). *La enciclopedia de los sentimientos*. *En Muy Especial*. Madrid, nº 52, pag.43-61.
- Varios autores. (2001). Aniversario de la muerte de Schönberg. *En ABC Cultura*. Madrid.
- Varios autores. (2000). La ricerca per la didáctica musicale. *En Quaderni della Siem*. Bolonia. Società italiana per l'educatione musicale.
- Varios autores. (2000). Webern y Berg. *En Yahoo, web*.
- Varios autores, (2000). No amanece el cantor: Fallece José Angel Valente, místico heterodoxo de la poesía española. *En Sección de cultura de ABC* 19-7. Madrid, pag. 44-48.
- Varios autores. (2000). Colección *Todo Flamenco*. Madrid. Club Internacional del Libro.
- Varios Autores. (1984). La Didáctica de la Música. *En Enciclopedia general de la educación*. Barcelona. Océano, vol. 3, pag. 1298-1335.
- Varios Autores. (1984). La didáctica de las Artes Plásticas. *En Enciclopedia general de la educación*. Barcelona. Océano, vol 3, pag.1338-1385.
- Vázquez Montalbán, M. (1977). El Arte entre el experimento y la revolución. La rebelión de las masas. *En Edwuars, J. (direct.)*,

Enciclopedia recortes de Prensa de la Difusora Internacional. Barcelona. Difusora Internacional, vol. 1919-1930, Pag. 379-406.

Vázquez Recio, R. (2002). La Ley de calidad: la confirmación de la profesionalización de la dirección escolar. *En Andalucía Educativa.* Sevilla, nº 33, pag. 79.

Verdi, L. (1996). *Kandisky y Skrjabin.* Pisa. Akademos.

Villar, J. M. (1999). Investigación-acción y currículo oculto en la enseñanza obligatoria. *En Eufonía.* Barcelona, nº 17, pag. 67-78.

Villaseca, C. (2000). Relajaté con los Mandalas. *En Revista Clara* Abril. Madrid, pag 144-145.

Vicente Sanjosé, H. (1998). Los atributos musicales y el procesamiento cerebral. *En Música y educación.* Madrid, nº 43, pag. 33-44.

Vogt, H. (1993). *La Música de Cámara de J. S, Bach.* Barcelona. Lábor.

Wagner, R; Mayo, A. Fernando (traductor). (1995). *Ópera y Drama.* Madrid. Colección teatral. Amigos de la ópera y Junta de Andalucía.

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado.* Madrid. Morata.

Ware, F. C, Panikkar K. M., Romein J. M. (1977). El S.XX en la historia mundial. En Lara J. M. (direct.). *Enciclopedia Historia de la Humanidad.* Barcelona. Planeta Sudamérica, tomo 10, pag. 37-598.

Ware, F. C, Panikkar K. M., Romein J. M. (1977). Las ciencias y sus aplicaciones En Lara J. M. (direct.), *Enciclopedia Historia de la Humanidad.* Barcelona. Planeta Sudamérica, tomo 10, pag. 37-598.

Ware, F. C, Panikkar K. M., Romein J. M. (1977). El Estudio del comportamiento humano. En Lara J. M. (director), *Enciclopedia Historia de la Humanidad.* Barcelona. Planeta Sudamérica, tomo 11, pag. 13-55.

Ware, F. C, Panikkar K. M., Romein J. M. (1977). La evolución de las ideas. En Lara J. M. (direct.). *Enciclopedia Historia de la Humanidad.* Barcelona. Planeta Sudamérica, tomo 11, pag. 151-176.

Ware, F. C, Panikkar K. M., Romein J. M. (1977). Enseñanza y pedagogía. *Enciclopedia Historia de la Humanidad.* Lara J. M. (director). Barcelona. Planeta Sudamérica, tomo 11, pag. 441-501.

Ware, F. C, Panikkar K. M., Romein J. M. (1977). La cultura del mundo occidental. En Lara J. M. (direct.), *Enciclopedia Historia de la Humanidad.* Barcelona. Planeta Sudamérica, tomo 12, pag. 281-399.

Ware, F. C, Panikkar K. M., Romein J. M. (1977). La cultura del mundo oriental. En Lara J. M. (direct.), *Enciclopedia Historia de la Humanidad*. Barcelona. Planeta Sudamérica, tomo 12, pag. 413-442.

Washton Long, RC. (1980). *The de Development of an Abstract Style*. Oxford.

Washington, P. (1996). *Bach*. Madrid. Acento Editorial.

Web ABC 15-4. (2002). En Cultura. Rafael Alberti: entrevista a Aitana Alberti por Rafael Ramos.

Web Antroposofía. (2001). Antroposofía. En Ciudadfutura.com.

Web Antroposofía. (2001). La Ciencia Espiritual y el desarrollo interior del hombre. En Ciudadfutura.

Web. Iacat. com (2001). Activación creativa, personal y profesional. Santiago de Compostela.

Web Técnica Pianística. (2002). Aprendizaje Holístico del Teclado, Órgano y Piano. En Telépolis, Técnica pianística.

Web Geoticies. com.(2001). *Masonería*.

Web Masonería. (1986). Trabajo Iniciático, colectivo y Presencia Espiritual. París. Editions Traditionnells. Cap. 23.

Web. (2001). Pentagrama. En Revista de Internet de Hechizos y Sortilegios.

Web www.rafaelalberti.es

Web Nova .es. (2001). Serialismo.

Web. Tuxis. com (2001). *Serialismo*.

Web. Telépolis. es (2001), *vanguardias*.

Wedewer, R. (1973). *El concepto de cuadro*. Barcelona. Lábor(NCL).

Weisberg, R. W. (1987). *Creatividad, el genio y otros mitos*. Barcelona. Labor.

Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente, una aproximación sociocultural a la acción mediada* Cap.5. Madrid. Visor.

Wick, O, Weiss, J, y colaboradores. (2001). *Mark Rothko*. Barcelona. Fundación Joan Miró.

Wiechers, A. (2001). Símbolo y visión. *En Revista Acacia*. Web masonería.

Wiechers, A. (1980). *La Filosofía Cristiana y Oriental o verdadera del Arte*. Madrid. Taurus, pag. 37-38.

Whittall, A. (2000). Teoría, composición y análisis: de la antigüedad a la modernidad. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº 18, pag. 43-67.

William, K. (2000). La recapitulación dramática en el ocaso de los Dioses de Wagner. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº 16., pag. 59-77.

Wold, R. M., Michael W. B. (1997). Prediction in Educational Research. *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Keeves, J. (Editor). New York. Pergamon, pag. 412-416.

Wolman, BB. (1975). *Teorías y sistemas contemporáneos en psicología*. Barcelona. Martínez Roca.

Woods, D G. (1991). Música: métodos de enseñanza. En Husen, T. Y Neville Podtletwaite, T. (direc.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona. Vicens Vivens. Ministerio de Educación y Ciencia, pag 4189-4192.

Wuillemet, S., Gavelius, A. (2001). *Mandalas de la vida y de la naturaleza*. Barcelona. Mens Sana.

Young, J. O. (2002). El valor cognoscitivo de la Música. *En Quodlibet*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, nº 23, pag. 62-86.

Zaldívar, A. (1992). *La Logse en los Conservatorios* (vol. I y II). Madrid. Real Musical.

Zamacois, F. (1982). *Tratado de Armonía*. Barcelona. Lábor.

Zamacois, F. (1975). *Curso de Formas Musicales*. Barcelona. Labor.

Zamoysky, A. (1982). *Paderevski*. Madrid. Javier Vergara.

Zeki, S. (2002). *La imagen visual en la mente y el cerebro*. Barcelona. Investigación y Ciencia, Temas 27, pag. 70-79.

Zelinsky, H. Y colaboradores. (1987). *A. Shönberg y W. Kandinsky*. Madrid. Alianza.

NORMATIVA CONSULTADA:

Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los mínimos de los centros que imparten enseñanzas artísticas.

Borrador del MEC (abril, 1991) por el que se establecen los aspectos básicos sobre la configuración de las enseñanzas de la música en los Conservatorios Superiores.

Proyecto del Real Decreto de Enseñanzas mínimas del currículo de música (MEC, 1992).

Real Decreto 6.991 (BOE 16.991) sobre el currículo musical en la Educación Secundaria obligatoria.

Borrador sobre la música según las orientaciones para la elaboración de Proyectos Curriculares en la Educación Infantil Primaria y Secundaria obligatorias (MEC 1992).

Borrador de la Ley de la Enseñanza de la Música en Andalucía.

Constitución 1978.

Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, Reguladora del derecho a la Educación.

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

Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.

Real Decreto 986/1991 de 14 de junio por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.

Real Decreto 756/1992 de 26 de junio por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los Grados Elemental y Medio de las enseñanzas de Música.

Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza.

Ley 30/1992 de 26 de noviembre de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo común.

Decreto 127/1994 de 7 de julio por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Grado Elemental de Música en Andalucía.

Resolución de 30 de junio de 1994, del Instituto Andaluz de evaluación Educativa y Formación Permanente del profesorado de los Centros que comienzan la aplicación o anticipación del nuevo sistema educativo establecido en la Ley 1/90, de 3 de octubre, de ordenación General del Sistema Educativo, para el curso escolar 1994-95.

Real Decreto 617/1995 de 21 de abril por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de Grado Superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios.

Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento ordinario de los Institutos de Educación Secundaria.

Orden de 19 de diciembre de 1996 sobre evaluación de aprendizajes de los alumnos que cursan las enseñanzas correspondientes al Grado Elemental de Danza y Música en Andalucía.

Orden de 9 de septiembre de 1997 sobre la regulación de determinados aspectos de organización y funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Reglamento de Régimen Interno del Conservatorio de Triana, aprobado por el Consejo Escolar de 14 de febrero de 1997.

Resolución de la Dirección General de Centros Educativos por la que se dictan instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los Centros Docentes (B.O.E. nº 131, de 2 de junio de 1998).

Convivencia en los centros educativos; suplemento nº11 de Andalucía Educativa; noviembre 1998.

Propuesta de acuerdo por la Educación en Andalucía 1999-2003. Consejería de Educación y Ciencia.

DOCUMENTOS CONSULTADOS:

Memoria de los cursos 97/98, 98/99, 99/00 del Conservatorio de Triana.

Proyecto de coordinación de las enseñanzas Medias y Musicales intercentros; Conservatorio de Triana, aprobado por el Consejo Escolar del 17 de diciembre de 1997.

Plan de Centro y Memoria del Conservatorio de Música Francisco Guerrero; cursos 2000/01 y 2001/02.

PARTITURAS TRABAJADAS:

-Albéniz, I. *Rumores de la Caleta, Malagueña, Tango* (del Album de Recuerdos de viaje).

-Albéniz, I. *Granada y Asturias* (de la Suite Española para Piano).

- Albéniz, I. *Evocación, El Puerto, El corpus Cristi* (del primer cuaderno), *El Albaicín* (del tercer cuaderno) (de la Suite Iberia).
- Bach, J. S. *Preludios y Fugas n° 11, 14* (del primer volumen); *n°2, 6, 7, 16* (del Segundo volumen).
- Bach, J. S. *Fantasia Cromática y Fuga*.
- Bach, J. S. *Concierto en La Mayor*.
- Bach, J. S. *Suite Francesa n° 5* (de las suites francesas).
- Bach, J. S. *Partitas n° 2, 3, 4, 6* (de las Partitas).
- Bach, J. S. *Sonata para Violín y Cembalo n° 4 BWV 1017*.
- Bach, J. S. *Tocata in C BWV 911*.
- Bramhs, J. *Dos Rapsodias op. 79*.
- Bramhs, J. *Balada de la op. 118*.
- Bramhs, J. *Variaciones op. 21 n° 2*.
- Brahms J. (1997). *Edición completa para piano sólo*. Budapest. Urtex Könemann Music Budapest. (Consultada)
- Beethoven, L. W. *Adios al Piano*.
- Beethoven, L. W. *Sonatas op. 10 n° 1, op. 13 (Patética), op. 27 n° 2 (Claro de Luna), op. 28 (Pastoral), op. 53 (Waldstëin), op. 79, op. 81 (Los Adioses), op. 90, op. 109*.
- Beethoven, L. W. *32 Variaciones en do menor*.
- Beethoven, L. W. *Variaciones Heróicas op. 35*.
- Beethoven, L. W. *Trío en si bemol mayor para Violín, Violonchelo y Piano op. 97 (El Archiduque)*.
- Beethoven, L. V. *Sinfonía n° 8 op. 93*.
- Chopin, F. *Impromptu Fantasia* (de los Impromptus).
- Chopin, F. *Andante Spianato*.
- Chopin, F. *Nocturnos n° 1 y 2 de la op. 9* (de los Nocturnos).
- Chopin, F. *Vases n° 3 op. 34, n° 9 op. 69, n° 10 op. 69* (de los vases).
- Chopin, F. *Polonesa Parisina*.

- Chopin, F. *Baladas n° 1 op. 23, 3 op. 47, 4 op. 52* (de las Baladas).
- Chopin, F. *Estudios n° 1, 2, 5, 9, 11 de la op. 25*.
- Chopin, F. *Estudios n° 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12 de la op. 10*.
- Chopin, F. *Estudio Póstumo n° 1*.
- Chopin, F. *Variaciones sobre un tema de Rossini*.
- Chopin, F. *Concierto n° 2 para Piano y Orquesta*.
- Cortot A. 1996. *Principios racionales de la técnica pianística*. París. Salabert.
- Cortot A. 1917. *Estudios op. 10 de Chopin*. París. Senart.
- Cortot A. 1917. *Estudios op. 25 de Chopin*. París Senart.
- Debussy, C. *Dos Arabescas*.
- Debussy, C. *Chiderns Corner*.
- Debussy, C. *Atardecer en Granada* (de Estampas).
- Debussy, C. *Claro de Luna* (de la Suite Bergamasque).
- Debussy, C. *La catedral Sumergida* (de los Preludios).
- Debussy, C. *Estudios de los cinco dedos y de los arpeggios compuestos* (de los estudios).
- Debussy, C. *Preludio a la siesta de un Fauno para Flauta y Piano*.
- Debussy, C. *Pequeña Suite* (piano a cuatro manos).
- Falla, M. *Danza Cubana* (de las Piezas Españolas, 1908).
- Falla, M. *Danza ritual del Fuego*.
- Fauré, G. *Impromptus n° 2 op. 31 y 3 op. 34* (de los Impromptus).
- Fauré, G. *Dolly* (Suite para cuatro manos).
- Granados, E. *Danzas n°1, n° 2 (Oriental), n° 3 y n° 5 (Andaluza)*.
- Granados, E. *Zapateado*.
- Granados, E. *El Pelele* (de Goyescas).
- Grieg, E. *Dos Danzas Noruegas para piano cuatro manos op. 35*.

- Grieg, E. *Sonata en fa mayor op. 8 para Violín y Piano.*
- Halffter, E. *Danza de la Pastora.*
- Halffter, R., Alberti, R. *Marinero en Tierra op. 27; para Canto y Piano.*
- Händel, G. F. *Concierto Grosso op. 6 n°2.*
- Hannon CL. *The virtuoso pianist. Sixty exercises for piano.* New York. Kalmus.
- Liszt, F. *Consolación n° 3.*
- Liszt, F. *Ensueño de Amor.*
- Liszt, F. *Estudios Trascendentales n° 1 y n° 2.*
- Liszt, F. *Tres Sonetos de Petrarca (de los Años de Peregrinaje).*
- Liszt, F. *Balada n° 2 en si menor.*
- Liszt F. *Ejercicios técnicos para piano.* Barcelona . Boileau (Ibérica N° 164).
- Louvier A. 1969. *Etudes pour agresseurs vol. 1.* París. Leduc. (Consultados)
- Louvier A. 1969. *Etudes por agresseurs vol. 2.* París. Leduc. (Consultados)
- Mendelssohnn, F. *Romanzas n° 12 op. 30 y n° 13 op. 38 (de las Romanzas sin Palabras).*
- Mendelssohnn, F. *Variaciones Serias op. 52.*
- Mendelssohnn, F. *Concierto en sol menor op. 25 para Piano y Orquesta.* 1832- 1833.
- Mompou, F. *Suburbios.*
- Mompou, F. *Música callada vol. 4.*
- Mompou, F. *Cuatro Preludios 1928.*
- Monti, V. *Czardas para Violín y Piano.*
- Moreno Torroba, F. *Concierto de Castilla para Guitarra y Orquesta (reducción para piano).* 1960.
- Morhange-Motchane A. 1996. *Le paetit Clavier.* París. Salabert.

- Mozart, W. A. *Fantasia y Sonata en do menor, Kw 475.*
- Mozart, W. A. *Sonata en si bemol KW. 315.*
- Mozart, W. A. *Sonata en re mayor KW. 576.*
- Mozart, W. A. *Sonata en do mayor KW. 284.*
- Mozart, W. A. *Concierto en re mayor, de la Coronación para Piano y Orquesta. Viena 1788.*
- Mozart, W. A. *Concierto en re menor KW. 466 para Piano y Orquesta.*
- Mozart, W. A. *Pequeña Serenata Nocturna KW 525 (Versión para Piano a cuatro manos).*
- Rachmaninov, S. *Preludio en do sostenido menor op. 3 n° 2.*
- Rachmaninov, S. *Estudios Le Tableau n° 1 n° 8 y n° 9 op. 33.*
- Ravel, M. *La Barca sobre el Océano (de Mirroirs).*
- Ravel, M. *Juegos de Agua.*
- Ravel, M. *La Tumba de Couperín (suite para Piano).*
- Ravel, M. *Ma mère L'Oye (Suite para piano cuatro manos).*
- Rimsky Korsakov, N. *Canción India.*
- Rodrigo, J. *Concierto de Aranjuez para Guitarra y Orquesta (reducción para Piano). 1959.*
- Sarasate, P. *Romanza Andaluza para Violín y Piano.*
- Sarasate, P. *Zapateado para Violín y Piano.*
- Schubert, F. *Impromptus n° 2 op. 142 y n° 4 op. 90.*
- Schönberg, A. *Piezas para piano op. 11.*
- Schubert, F. *Tres Impromptus Póstumos D 946, 1828.*
- Schumann, R. *Arabesca op. 18.*
- Schumann, R. *Escenas de Niños op. 15.*
- Schumann, R. *Album de la Juventud op. 68.*
- Schumann, R. *Humoreska op. 20.*

- Stockhausen, K. *Klavierstucke op. 11*.
- Skrjabin, A. *Estudios n°1, n°2, n°4 y n° 8 op. 8*.
- Stravinsky, I. *Estudio n° 4 op. 7*.
- Stravinsky, I. *Sonata para piano. 1924*.
- Turina, J. *Sinfonía Sevillana* (reducida de versión orquestal).
- Vivaldi, A. *Concierto il Cardellino para Violín y Piano*.
- Weber, A. *Invitación al Vals para Violín y Piano*.

SELECCIÓN DISCOGRAFICA:

- Alberti, R. (1999). *El puerto*. El Puerto de Santa María (Cádiz). Guía Al Oído Sonora.
- Bach, JS. (1996). Selección de Washington de *la obra de Bach*; tres discos. Varias Orquestas e instrumentistas. Acento Editorial-Emi.
- Bach, JS. (1993). *El Clave Bien Temperado*, Cd.1 y Cd. 2. Jenó Jandó, Piano. Naxos.
- Bach, JS. (1995). *Suites Inglesas*, Cd. 1 y Cd. 2. Wolfgang Rübsam, Piano. Naxos.
- Bach, JS. (1999). *Seis Partitas*. Scott Ross, Piano. Erato.
- Bartok, B. (1977-1981). *Concerto for Orquesta*. Music for Strings, Percussion & Celesta. Lorin Maazel; Seiji Ozawa, Directores. Boston Symphony Orchestra/ Berlín Philharmoniker. Grammophon.
- Bartok, B. (1976-1979). *Oeuvres pour piano*. Michel Béroff, Piano. Emi.
- Berg, Webern. 1996. *L'Opera completa per pianoforte*. Emanuele Arliculi, piano. Stradivarius.
- Castillo, M., Turina, J., Rodríguez Romero, J. (1993). *Tres compositores andaluces*. Mozarteum Orchestre de Salzburg; Rodríguez Romero, Director/ Marcel Sncion, Clarinete/ Joseph Seiger, Piano. Clasicc Sound Austria.
- Debussy, C. (1993). *Complete Piano Music*, Vol. 1 y vol. 2. Weer Hass, y Noel Lee, Piano. DUO.
- Cage, J. (1998). *Sonatas and Interludes for Prepared piano*. Boris Berman, Piano. Naxos.

Cage, J. (1994). *Daughters of the Lone gorse Isle*. Margeret Leng, Piano. New Albion Records.

Cantores de Sevillanas de principios de Siglo. (1996). Varios Autores. 24 Congreso de Arte Flamenco. Diputación de Sevilla.

De la Lirica al Cante. (1996). Manolo Franco y Pedro Bacán, Toque; Antonio García Barbeito, Cante; Manuel Soler, Percusión. 24 Congreso de Arte Flamenco. Fundación El Monte.

Elgard, E. (1989). *Enigma Variations*. Czecho. Slovak Radio Symphony Orchestra; Adrian Leaper, Director. Naxos.

Elgard, E. (2000). *Violín Concertos*. Jascha Heiftez, Violín/ London Symphony Orchestra; Marcon Sargent, Director/ Cincinnati Symphony Orchestra; Eugene Goossens, Director.

Gershwin, G. (1993). *An American in Paris, Cibán Overture, Rhapsody in Blue*. Cleveland Orchestre; Lorin Maasel, Director. L S K.

Ginastera, A., Montsalvatge, X. (1999). *Conciertos para Arpa y orquesta*. Rosa Calvo Manzano, Arpa/ Sinfónica Mediterránea; Matías Gonsalves, Director. Arlu Discos.

Holts, G. (1993). *The Planets Suite*. The Royal Philharmonie Orchestra; Vernon Handley, Director. OSA.

Jazz. (1989). *The Great Performers of Jazz* (Varios artistas). Alemania. Life.

La España de las tres culturas. (1992). La Bazanca, Aurora Moreno, Angel Carril, Wafir & Rasha, intérpretes. Several Records.

Liszt, F. (1969). *Integral para Piano*. Claudio Arrau, Piano. Philips.

Marchetti, W. (2000). *De musicorum infelicitate*. Sensibile Studio Milano. Curvnd Light.

Música étnica de las Islas del Índico, El Gamelán. (1988). Alemania. Noneschu.

Palmer, J. (2001). *Encounter hinayana epitaph between*. Radio Bremen. Sargaso.

Penderecki K. (2000). *Orchestal Wrks, vol. 1. Symphony Orchestra Katowice*; Antoni Wit, Director. Naxos.

Prokofiev, S. (1998). *Piano Concertos 1-5*. Vladimir Krainev, Piano/ Radio Symfonie-Orchester Frankfurt; Kitaenko, Director.

Scönberg, A. (1995). *Verklärte Nacht op.4; Piano Pieces op. 11 y 19. Five orchestral Pieces op.16.* Daniel Barenboin, Piano/ Chicago Symphony Orchestra; Daniel Barenboin, Director. Teldec.

Schönberg, A., Berg, A., Webern, A. (2001). *Piano Concerto.* Mitsuko Uchida, Piano/ De Cleveland Orchestre; Pierre Boulez, Director. Philips.

Schönberg, A. (1994). *Piano Works.* Glend Gould, Piano. SBM.

Sckrjabin, A. (1996). *Piano Concerto, Prometheus, The poem of Fire.* Konstantin Scherbakov, Piano/ Igor Golovschin, Director/ Orquesta Sinfónica de Moscú. Naxos.

Stockhausen, K. *16 Mantra.* Alfons and Aloys Kantoisky. Verlag, (prestado de una grabación que no tenía fecha)

Stockhausen, K. *56 Piano Piezas (I- XIV),* (3 cd). Ellen Corver. Verlag, (prestado de una grabación que no tenía fecha).

The Soud of Nature, cd. 1, cd. 2, cd. 3. (1998). Natural sounds With Music. Ocean of Dreams.

Torre, M. 1995. Miguel Borrul y Javier Molina, Guitarra. Junta de Andalucía; Centro Andaluz de Arte Flamenco.

Villalobos, H. (1994). *Piano music,* cd. 1 y cd. 2. Soia Rubinsky, Piano. Naxos.

Voces del Mundo. (1995). cd 1, cd 2, cd, 3. UNESCO.

Yunque de Oro. (1995). Varios Autores Flamencos. Santa Coloma de Gramemet